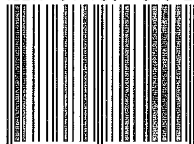
La historia de la educación está plagada por el mito de la fabricación de un ser humano nuevo. El doctor Frankenstein y su monstruo (como Pigmalión y su estatua, o Gepeto y su Pinocho) son ejemplos de esos ensueños educativos que todavía hoy perduran en obras de ciencia-ficción.
Philippe Meirieu, reconocida autoridad en pedagogía, parte del mito de Frankenstein para cuestionar la concepción de la educación como proyecto de dominio del educando y de control completo de su destino. Expone que esa perspectiva conduce a un fracaso destructivo, postula que el pedagogo, en vez de ponerse a "fabricar" a nadie, debe operar con las condiciones que permitan al *otro* "hacerse obra de sí mismo" (según fórmula de Pestalozzi ya en 1797), y ofrece proposiciones concretas orientadas a ese fin de educar sin "fabricar".

ISBN 84-7584-349-2




PHILIPPE MEIRIEU FRANKENSTEIN EDUCADOR



# Frankenstein Educador

**PHILIPPE MEIRIEU**



Primera edición: mayo de 1998
Primera reimpresión: marzo de 2001

Traducción de Emili Olcina

Diseño cubierta: Duatis Disseny

ISBN: 84-7584-349-2
Depósito legal: B. 17.403-2001

Fotocomposición: Grafolet, S. L.
Aragón, 127, 4ª - 1ª - 08015 Barcelona

Impreso en Romanyà/Valls, Verdaguer, 1
08786 Capellades (Barcelona)

*Printed in UE*

# FRANKENSTEIN EDUCADOR

*A Martine,*
*que, por sus ocupaciones y sus escritos,*
*me ha acompañado en el descubrimiento*
*de que los monstruos no son siempre los que uno supone*
*y jamás lo que se piensa de ellos.*

# ÍNDICE

# INTRODUCCIÓN: HAY GINEBRINOS Y GINEBRINOS... o sobre la legitimidad de un enfoque mitológico en educación

La ciudad de Ginebra se enorgullece, y hace bien, de ser «la Meca de la pedagogía». No le faltan razones. Allí nació Jean-Jacques Rousseau, en 1712, y allí residió varias veces en el curso de su agitada vida. Cierto que, tras la publicación de *Emilio* y del *Contrato social,* ese ciudadano de la república ginebrina tuvo problemas con la justicia de su país: el Consejo Menor de la ciudad ordenó que ambos libros fuesen desgarrados y quemados delante de la puerta del ayuntamiento por *«temerarios, escandalosos, impíos, tendentes a destruir la religión cristiana y todos los gobiernos».* No se puede escribir impunemente que la conciencia es el único juez infalible del bien y del mal, ni que las sociedades legítimas deben basarse en una adhesión previa, y sujeta a renovación constante, de sus miembros a un pacto social. Ningún orden establecido puede ver de muy buen ojo proposiciones como ésas; ningún poder puede aprobar unas obras que parecen llamar tan abiertamente a la desobediencia civil. Y Jean-Jacques tendrá que huir: de Yverdon a Neuchâtel, de Inglaterra a Francia... sin encontrar entre los ginebrinos la comprensión que esperaba por encima de todo. Pero aquello que Ginebra negó a Rousseau en vida se lo ha prodigado después de muerto: el personaje incontrolable e impetuoso desaparece y queda su obra, marginal y generosa, sediciosa y sensible. Aunque la personalidad de Jean-Jacques inquietó a los gobernantes ginebrinos, éstos aludirán a ella, indefectiblemente, como encarnación de la originalidad intelectual y política de la pequeña república. Ginebra quiere a Jean-Jacques porque aspira a ser, como él, emblema de libertad y de tolerancia, de modestia activa al servicio de la paz entre los

pueblos, de desprecio a los honores y al formalismo, de confianza en el hombre y en las virtudes de la educación.

Y así nos encontramos con que Ginebra conocerá, a comienzos del siglo XX, una formidable efervescencia intelectual en torno a las cuestiones pedagógicas. Adolphe Ferrière estará en el centro de un importantísimo movimiento pedagógico a favor de la «escuela activa»; funda, ya en 1899, la Oficina Internacional de nuevas escuelas, y luego la Liga Internacional para la nueva educación, antes de participar activamente en la creación de la Oficina Internacional de educación en 1925. Célestin Freinet y muchos otros pedagogos reconocerán lo mucho que deben a esas iniciativas ginebrinas. Édouard Claparède, por su parte, fundará en Ginebra, en 1912, un instituto de ciencias de la educación al que llamará, por cierto, Institut Jean-Jacques Rousseau. Pierre Bovet impulsará la importante revista de referencia *L'éducateur* antes de convertirse en el primer presidente de la Oficina Internacional de educación. Robert Dottrens, aparte de sus muchas responsabilidades universitarias e institucionales, crea, en 1927, la École du Mail, en la que se experimentarán formas de trabajo individualizado que aspiran suscitar el deseo de aprender y, al mismo tiempo, permitir al niño desbordar sus intereses inmediatos y acceder a una cultura exigente. Ginebra va manteniéndose en el proscenio del escenario pedagógico: se convierte en la segunda patria de militantes pedagógicos del mundo entero; aloja una de las primeras instituciones dedicadas explícitamente a trabajos sobre «ciencias de la educación»; asiste, entre sus muros, a la experimentación pedagógica más audaz; acoge a los universitarios de más renombre en la psicología y la reflexión educativas, el más célebre de los cuales, evidentemente, el que otorgará definitivamente a la ciudad sus cartas de nobleza en ese ámbito, es Jean Piaget.

La herencia de Jean-Jacques está, pues, garantizada, y, si bien el autor de *Emilio* fue tratado injustamente, sus reivindicadores tienen ahora casa propia.

Hay, sin embargo, un «pedagogo» ginebrino que no saca gran provecho del favor local: ningún colegio, ninguna institución llevan su nombre; ningún monumento, ninguna placa honran su memoria; ningún centro de archivos le está dedicado, y no puede decirse que se le cite demasiado en los trabajos universitarios. Se trata, sin embargo, de un ginebrino de pura cepa, y pertenecía, según él mismo, a *«una de las familias más ilustres de esa república»,* de esa ciudad de la que valoraba *«las instituciones republicanas [...] que han dado como resultado unas costumbres más simples y más apacibles que las de las grandes monarquías que la rodean».* Solía residir en Plainpalais, allí por el Boulevard des Philosophes, muy cerca de las instalaciones actuales de la universidad. Su familia tenía una casa de campo en Belrive, junto al lago, y le gustaban, como a Jean-Jacques, los paseos en bote al atardecer. También como Jean-Jacques, recorrió el mundo en una búsqueda desesperada de una paz interior que no alcanzó. Trabajó en Alemania, en Ingolstadt, donde estudió «filosofía natural»y realizó su primera gran experiencia pedagógica. Volvió a Ginebra, escaló el Salève, y partió en expedición a Chamonix, donde pernoctó en la modesta cabaña del Montenvens, junto a la Mer de Glace. Llevó luego a cabo largos viajes, hasta Escocia e incluso hasta el Polo Norte. Lo que sabemos de su registro civil nos permite suponer que hubiera podido toparse con Jean-Jacques en las calles de Ginebra. Incluso hubieran podido tener apasionadas discusiones pedagógicas, él, ardiente partidario de la «filosofía natural», confiado en las posibilidades de la técnica y en el dominio de la evolución humana gracias a los progresos de las ciencias, y Jean-Jacques, convencido de que no hay ningún progreso científico que no se deba a nuestros vicios y que no aumente la desigualdad y la violencia entre los hombres. Es posible, por lo demás, que Jean-Jacques encontrase, por fin, en las experiencias pedagógicas de su compatriota, materia de reflexión y quizá, incluso, una confirmación de sus tesis.

Para esto último, claro está, ese ginebrino hubiese tenido que existir de veras, y a quien se haya fijado en el título de este libro no le habrá costado descubrir que no es el caso. Se trata del doctor Víctor Frankenstein, nacido de la imaginación de una joven inglesa de diecinueve años, hija de ilustres intelectuales liberales británicos, mujer de un célebre poeta romántico, la cual se aburría con ganas, cierto verano lluvioso, mien-

tras pasaba las vacaciones en una casa grande y triste junto al lago Léman. Se aburría tanto que propuso a sus amigos (entre ellos el distinguido Lord Byron) un concurso literario: se trataba de escribir una «historia de fantasmas» al estilo de las «novelas góticas» que entonces hacían furor, llenas de gárgolas aterradoras de las que colgaban cadáveres de niños despedazados, de castillos hechizados al claro de luna que hacía brillar entre penumbras algún puñal ensangrentado, de vampiros que se abatían golosamente sobre sus presas, de cadáveres, y de toda clase de instrumentos de tortura. El proyecto de concurso no dio frutos numerosos: sólo Mary Shelley escribió un texto, un texto muy diferente de las «novelas góticas», llamativamente sobrio y tan poderoso que su lectura deja, por largo tiempo, una extraña sensación de malestar. Un texto cuya importancia literaria desborda, con mucho, su calidad literaria; un texto que ha dado pie a tantas variantes teatrales y cinematográficas que hoy son pocos, en el planeta, aquéllos a quienes no dice nada el nombre de Frankenstein.

Pues bien, es partiendo de ese extraño personaje y de su historia que nos proponemos reflexionar sobre la educación. El proyecto es curioso, ¡qué duda cabe! ¿Por qué escoger esa vía si la filosofía, desde hace mucho, y las ciencias de la educación, desde hace unos años, nos proponen darnos la clave de la empresa educativa? Por gusto a la provocación, por supuesto; y también porque el paralelismo con Rousseau era demasiado tentador. Pero, más básicamente, porque apostamos a que el mito de Frankenstein puede acercarnos mucho, cosa extraña, a la comprensión de la cosa educativa. Porque no cabe duda que Frankenstein se ha convertido en un mito: *«una historia que recomienza infinitamente, en la que algunos actores (el monstruo, el sabio maléfico, la dulce novia) y ciertas escenas (la muerte del niño) se han convertido en elementos obligados; una historia, por último, sin origen y sin contexto [...]; una historia sin historia, en suma, libre de cualquier anclaje en cualquier coyuntura histórica»* (Lecercle, 1994, p. 7). Frankenstein es, en realidad, el mito más significativo del que es, fuera de duda, el interrogante fundamental del pedagogo que se replantea una y otra vez la pregunta punzante del niño que se



interroga sobre sus orígenes: «Pero, ¿cómo se hacen los niños?» Y sé muy bien que he puesto: «se hacen», con todo el peso, terriblemente ambiguo, del verbo «hacer». Frankenstein «hace» un hombre, es decir, lo «fabrica». Y su acto le aterra tanto que cae en postración y abandona a su suerte al ser innominado. Un ser que no es, ni mucho menos, básicamente malo; un ser que se aproxima, en sus reacciones iniciales, a ese «estado de naturaleza» que Rousseau describía; un ser que se educará un poco al modo de Emilio... y que caerá en la violencia cuando al abandono de su creador se sume la estupidez de los hombres.

Frankenstein es, pues, el hombre encarado a la llegada de «otro», de una de esas criaturas que, dice Daniel Hameline, empezamos por «sostener» antes de tener que «cargar con ellas». «Cargar con ellas» sin saber muy bien qué ha hecho uno y qué puede hacerse con la criatura; deseando conseguir que «prospere» lo mejor posible, pero comprendiendo que ese prosperar impondría, sin duda, restricciones contradictorias con su libertad; unas restricciones que, por lo demás, solemos ser incapaces de imponerle. Hemos «hecho» un niño y queremos «hacer de él un hombre libre»... ¡como si eso fuese fácil! Porque, si se le «hace», no será libre, o al menos no lo será de veras; y, si es libre, escapará inevitablemente a la voluntad y a las veleidades de fabricación de su educador.

Veamos: ¿por qué el acto del doctor Frankenstein habría de parecernos un verdadero sacrilegio, si no fuese que afecta lo sagrado, es decir, aquello que, en nuestro imaginario, constituye uno de esos interrogantes tan potentes que no se puede intentar darles respuesta sin que se tambaleen nuestras construcciones conceptuales ordinarias? «Fabricar» un hombre, si pensamos en ello, es ya tremendo como formulación. Pero «hacer un cuerpo con trozos de carne», eso ya resulta insoportable. Vulnera la constitución misma de nuestra humanidad originaria, vulnera aquello que hace que no tengamos derecho a alienar nuestro propio cuerpo ni a desenterrar un cadáver en un cementerio de Carpentras, de Toulon o de donde sea. «Fabricar un hombre» es una tarea insensata, lo sabemos muy bien. Y, sin embargo, es también una tarea cotidiana, la de cada vez

que nos proponemos «construir un sujeto sumando conocimientos» o «hacer un alumno apilando saberes». «Fabricar un hombre» es una cosa rara que nos inquieta lo suficiente para que la novela de Mary Shelley tenga el éxito que tiene. Es algo que nos toca tan de cerca, algo tan íntimo, que su evocación nos estremece. Porque sabemos perfectamente que participamos en ese proyecto que, sin embargo, nos da miedo... Ahora bien: he ahí, precisamente, el verdadero sello del mito, y del hecho de que se trata de un mito fundacional, de un mito que tiene que ver con la vida y la muerte al mismo tiempo, de un mito cuyas implicaciones son, para cada uno de nosotros, de primerísima importancia. Es incluso, sin duda, uno de esos mitos «dinámicos» de los que nos habla el epistemólogo y fisósofo Abraham Moles, el cual nos explica que fundamentan todos los proyectos científicos: *«Ícaro es el mito de la aviación, Prometeo el de la energía atómica que roba a las estrellas su secreto para dárselo a los hombres...»* (Moles, 1971, p. 248). Ícaro y Prometeo también juegan con la vida y la muerte; y nosotros, como ellos, jugamos con un progreso técnico del que ya no podemos huir pero que no sabemos adónde nos arrastra... Lo mismo que Frankenstein, el educador «que no sabe lo que hace» consigue dar vida a un ser que se le parece lo bastante para que esté logrado y que, por ese mismo parecido, y porque se le ha dado libertad, escapa ineluctablemente al control de su «fabricante». Para lo mejor pero, sobre todo, para lo peor.

Y es eso lo que nos desvela el mito de Frankenstein: nos enfrenta a lo que podríamos considerar el «núcleo duro» de la aventura educativa; a lo que está en el corazón de una historia que cada uno de nosotros ha de rehacer por cuenta propia, sin que la experiencia ajena nos sea, en último término, de gran utilidad. Tiene que ver con una realidad que está más acá de todo lo que configura, en un momento dado y en una sociedad dada, las condiciones particulares del acto educativo: el entorno familiar y su estructura, el peso y las funciones de una institución formativa como es la institución escolar, los problemas de los métodos pedagógicos y las cuestiones ideológicas en torno a las cuales se organiza el debate mediático sobre la educación. No es que estudiar esas condiciones particulares



del acto educativo no tenga interés, ni mucho menos. Es especialmente importante comprender, por ejemplo, cómo el acceso a los estudios de cientos de miles de jóvenes que antes quedaban excluidos de ellos modifica en profundidad el oficio de enseñante. Es esencial analizar bien las evoluciones de la estructura familiar y observar en qué medida tenemos ahí un dato básico que nos obliga a pensar de otro modo el acceso a la palabra en nuestras sociedades. Es decisivo informarse de las condiciones psicológicas que favorecen tal o cual aprendizaje, con objeto de construir dispositivos didácticos adaptados... Pero aunque todo eso nos fuese ya conocido, aunque hubiéramos tomado la medida de todas esas evoluciones y adquirido todos los conocimientos psicológicos y sociológicos necesarios, seguiría habiendo «algo» que entra siempre en juego cada vez que un adulto se encuentra en la coyuntura de educar; «algo» que nos es desvelado, precisamente, por el mito por cuanto que *«constituye el modelo mismo de la mediación de lo Eterno en lo temporal»* (Durand, 1984, p. 129).

Nos encontramos, pues, con que, sea cual sea mi nivel de información científica, y sean cuales sean las formas precisas de las situaciones educativas en que estoy inmerso y su aparente facilidad o su dificultad real, sea cual sea el «oficio» de educador que me esté asignado, tanto si soy enseñante como si soy formador de adultos, animador sociocultural, tutor, padre, vigilante, responsable de recién nacidos, de ancianos, de minusválidos o de superdotados, siempre, con independencia de las circunstancias, he de enfrentarme a la misma realidad irreductible: el cara a cara con «otro» a quien debo transmitir lo que yo considero necesario para su supervivencia o para su desarrollo y que se resiste al poder que quiero ejercer sobre él (Meirieu, 1995); el cara a cara con «alguien» que está, respecto a mí, en una relación primordial de dependencia inevitable; alguien «que me lo debe todo» y de quien quiero hacer «algo», pero cuya libertad escapa siempre a mi voluntad. Y es que todos, en mayor o menor medida, queremos «hacer algo de alguien» después de haber «hecho alguien de algo». Pero, lo mismo que el doctor Frankenstein, no siempre entendemos demasiado cómo es que el «algo» y el «alguien» no son exac-

tamente lo mismo, e ignoramos muy a menudo que esa confusión nos condena, pese a toda la buena voluntad que queramos desplegar, al fracaso, al conflicto, al sufrimiento e incluso, a veces, a la desgracia.

Por eso intentaremos comprender la extraña historia del doctor Frankenstein y su criatura. Por eso les seguiremos los pasos en busca de identificar, en esa historia, qué es constitutivo de la empresa educativa. Por eso, también, contemplaremos, en la historia de las ideas pedagógicas, qué nos proponen los pedagogos para que el cara a cara no degenere en una pesadilla. ¿Es posible abandonar toda veleidad de «hacer» al otro, y, si es que sí, no se cae entonces en la impotencia o en el fatalismo? Dicho de otro modo: ¿se puede ser educador sin ser un Frankenstein? Como se verá, esta pregunta no es ingenua más que en apariencia, y el médico ginebrino vaga todavía, muy a menudo, por ensueños pedagógicos de todo orden y en no pocas instituciones educativas... en Ginebra y en otras partes.

# FRANKENSTEIN, O EL MITO DE LA EDUCACIÓN COMO FABRICACIÓN

## La educación necesaria, o por qué jamás se ha visto una abeja demócrata

Hay cosas evidentes que, curiosamente, se olvidan pronto. Para empezar, que el hombre no está presente en su propio origen. Que nadie puede darse la vida a sí mismo aunque adquiera, o crea adquirir, progresivamente la capacidad de dirigirla por su cuenta y de conservarla cuanto más tiempo mejor. Nadie puede darse la vida a sí mismo, y nadie puede, tampoco, darse su propia identidad. No elegimos cómo nos llamamos: eso, por una parte, lo heredamos, y por otra parte nos es impuesto por los padres. Nuestra opinión no cuenta. Y, aunque no nos adhiramos a las alegaciones fantasiosas de quienes creen que nuestra vida queda determinada en gran medida por la elección de un nombre de pila en la que no participamos, al menos hemos de admitir que somos introducidos en el mundo por adultos que hacen, como se dice, «las presentaciones»: «Aquí, mi hijo. Se llama Jaime, o Ahmed. Hijo mío, aquí el mundo, y no sé en realidad cómo se llama: Francia o Europa, el Caribe o el Islam, la televisión o los Derechos Humanos. Pero ese mundo existe; formamos parte de él, más o menos, pero ahí está. Ya estaba ahí antes que tú, con sus valores, su lenguaje, sus costumbres, sus ritos, sus alegrías y sus sufrimientos, y también con sus contradicciones. Ese mundo, por supuesto, no lo conozco del todo. Por supuesto, no todos sus aspectos me parecen bien. Pero ahí está, y yo formo parte de él. Formo parte de él, y debo introducirte en él. Debo, para empezar, enseñarte las normas de la

casa, de la *domus* que te acoge. Tendrás que someterte a ellas y eso, sin duda, será para ti una fuente de preocupaciones y quizá incluso de algunos tormentos. Integrarse a la *domus* siempre es un poco una domesticación, un asunto de horarios a respetar y hábitos que adquirir, de códigos que aprender y de obligaciones a las que hay que someterse. Es normal, al fin y al cabo, que aquél que llega acepte algunas renuncias para tomar parte de la vida de aquéllos que le acogen. Ése es el precio a pagar para que te conviertas en miembro de la comunidad.»

Y es que, según expone Daniel Hameline (1973, p. 3), *«no se ha dado el caso de que un ser humano haya alcanzado el estatus de adulto sin que hayan intervenido en su vida otros seres humanos, éstos adultos»*. El pequeño humano llega al mundo generosamente provisto de potencialidades mentales, pero esas potencialidades están muy poco estabilizadas. El hombre se caracteriza, nos explican los antropólogos, por su fabulosa capacidad de aprendizaje. Pero el reverso de la medalla es que el niño tendrá que aprender todo lo nacesario para vivir con sus semejantes. Al nacer, no sabe nada, o sabe muy poco; ha de familiarizarse con multitud de signos, acceder a una lengua llamada «materna», inscribirse en una colectividad determinada, aprender a identificar y respetar los ritos, las costumbres y los valores que su entorno primero le impone y después le propone.

En eso se diferencia el hombre del animal: nadie ha visto jamás una abeja demócrata. Genéticamente, la abeja es monárquica: su sistema político va inscrito en sus genes y no es libre de cuestionarlo. En cambio, ningún hombre está en esa situación: todo hombre ha de elegir sus valores, tanto en el ámbito moral como en el social y el político. Todo hombre llega al mundo totalmente despojado, y por eso todo hombre ha de ser educado. La riqueza de su patrimonio genético se empareja con una extrema disponibilidad que es, también, una dependencia extrema: los casos de «niños salvajes», adoptados por animales o que han crecido alejados de los hombres (Malson, 1979), atestiguan la necesidad imperiosa de una gestión educativa que acompañe la entrada del niño en el mundo. Ninguno de tales niños, a pesar, a veces, del empeño pedagógico de educadores



modélicos, ha podido enlazar con un desarrollo normal ni integrarse en la colectividad humana. El doctor Itard, interpretado y puesto en pantalla por François Truffaut en *El niño salvaje,* fue, sin duda, un hombre notable, un educador obstinado cuyos métodos, todo sea dicho, no fueron tan dulces como los vemos en la película, pero que, eso sí, inventó instrumentos pedagógicos que los niños de hoy siguen utilizando en la escuela materna. Con todo, no alcanzó el fin que se había propuesto: que Victor, ese niño encontrado en los bosques del Aveyron, accediese al lenguaje articulado y a una vida social normal. Cabe intentar, como lo han hecho algunos autores (Lane, 1979), entender los fracasos de Itard y exponer que no supo encontrar los métodos eficaces... También cabe considerar que la dificultad de la tarea es tal que hace peligrar la posibilidad misma de que un niño pueda integrarse tardíamente a la sociedad humana, sin haber sido introducido en ella desde muy temprano y de modo progresivo. En relación a eso, Daniel Hameline (1973, p. 3) atina en señalar que *«la famosa ficción imaginada por Rudyard Kipling en su Libro de la selva sitúa, alrededor de Mowgli, bajo la apariencia de un simbolismo animal, un entorno de adultos que le abren un campo para la experiencia de la vida, le inducen a ciertos riesgos y, al mismo tiempo, le protegen: adultos que, en suma, aseguran su educación»*.

El niño necesita, pues, ser acogido; necesita que haya adultos que le ayuden a estabilizar progresivamente las capacidades mentales que le ayudarán a vivir en el mundo, a adaptarse a las dificultades con que se encuentre y a construir él mismo, progresivamente, sus propios saberes. Tenemos, así, que la actitud de los progenitores, desde los primeros días de la vida, es determinante: la sonrisa con que la madre responde a la inquietud del bebé permite a éste disponer de un punto de referencia estable en el universo extraño que descubre; las palabras repetidas regularmente despiertan su atención; los ritmos de la vida cotidiana le estructuran progresivamente el tiempo y le permiten construir las primeras relaciones de causa a efecto. Luego vienen experiencias más complejas: el reconocimiento del propio cuerpo en el espejo, el descubrimiento, en juegos de escondite, de que un objeto no desaparece enteramente cuando

sale del campo visual, la toma de conciencia, lenta y progresiva, jalonada y formalizada por intervenciones adultas y organizada en un espacio en el que el tanteo pueda realizarse con plena seguridad, de que no es necesario recomenzar siempre las mismas experiencias porque la memoria de los actos permite ganar tiempo y eficacia. Más adelante, cuando sean posibles los intercambios por medio del lenguaje elaborado, podrán construirse, mediante el diálogo, verdaderos hábitos intelectuales: la reformulación sistemática y benévola de las expresiones equívocas favorecerá la construcción del pensamiento; la discusión, con ocasión de menudos incidentes de la vida cotidiana, podrá invitar al niño a reflexionar, prever y planificar... De ese modo, como la pared que el albañil ha de apuntalar para que se sostenga mientras no pasa de ser un conjunto de tierra y piedras mal ensambladas, el niño ha de beneficiarse del apuntalamiento del adulto. No puede construirse a sí mismo mentalmente al margen de las reclamaciones de su entorno: es ese entorno el que, en muy gran medida, lo construye.

Y es en este punto que, la mayor parte de las veces, se detiene el psicólogo: afirma la importancia de las reclamaciones del entorno para la construcción de la inteligencia del niño, y puede ayudarnos, con ello, a crear situaciones educativas más apropiadas. El sociólogo, por su parte, subraya las determinaciones socioculturales de ese proceso: explica por qué no todos los medios sociales son igual de operativos en ese ejercicio y cómo los más favorecidos de esos medios consiguen transformar las diferencias en los modos de estructurar la inteligencia en desigualdades que se inscriben en una jerarquía social implacable. Unos y otros, psicólogos y sociólogos, ponen, pues, el acento en la importancia de la intervención educativa en la construcción de las sociedades humanas.

Con todo, ¿no negligirán, quizá, a veces, el hecho de que esa intervención tiene también una función decisiva de enlace entre las generaciones? Educar no es sólo desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana o de encararse a dificultades de orden matemático. Educar es, también, desarrollar una inteligencia histórica



capaz de discernir en qué herencias culturales se está inscrito. «¿De quién soy hijo o hija?», se pregunta siempre el niño. «¿De quién soy realmente hijo o hija?», es, a veces, el interrogante del adolescente, en esos instantes de extraño ensoñamiento en que imagina haber sido abandonado de pequeño en los peldaños de una iglesia. He ahí un delirio inquietante para aquél que no se dé cuenta de hasta qué punto la búsqueda identitaria es también, y básicamente, una interrogación sobre los orígenes. Es porque sí lo es que el niño y el adolescente no se preguntan tan sólo quiénes son sus progenitores, sino también: «¿De qué soy hijo o hija? ¿De qué genealogía familiar, de qué historia religiosa, cultural y social soy heredero?»

Porque también ahí el niño es «hecho». Así como no se ha creado a sí mismo físicamente *ex nihilo,* así como no ha podido desarrollarse psicológicamente sin un entorno educativo específico, tampoco puede construirse como miembro de la colectividad humana sin saber de dónde viene, en qué historia ha aterrizado y qué sentido tiene esa historia. Todavía más precisamente: sólo puede vivir, pensar o crear algo nuevo si ha hecho suya hasta cierto punto esa historia, si ésta le ha proporcionado las claves necesarias para la lectura de su entorno, para la comprensión del comportamiento de quienes le rodean, para la interpretación de los acontecimientos de la sociedad en la que vive. No puede participar de la comunidad humana si no ha encontrado en su camino las esperanzas y los temores, los arrebatos y las inquietudes de quienes le han precedido: todos esos rastros dejados, en ese fragmento de tierra en que vive, por predecesores que mediante esos rastros le dan consejos que no siempre le servirán, pero que no puede ignorar más que al precio de repetir eternamente los mismos errores y quizá, más grave todavía, de no comprender por qué son errores y por qué los hombres los pagan.

Educar es, pues, introducir a un universo cultural, un universo en el que los hombres han conseguido amansar hasta cierto punto la pasión y la muerte, la angustia ante el infinito, el terror ante las propias obras, la terrible necesidad y la inmensa dificultad de vivir juntos... un mundo en el que quedan algunas «obras» a las que es posible remitirse, a veces tan sólo para

asignar palabras, sonidos o imágenes a aquello que nos atormenta, tan sólo para saber que no se está solo. Lascaux y el canto gregoriano, el *Roman de Renart* y las catedrales, Rabelais y Diderot, Leonardo da Vinci y Mozart, Picasso y Saint-John Perse, no son más que esos elementos fijos que permiten a aquél que llega saber dónde está, reconocerse y «decirse». Sin ésas u otras referencias, lo que soy y experimento corre el riesgo de no alcanzar nunca un nivel de expresión en que la inteligencia pueda apropiárselo; sin eso, yo me anularía en la expresión del instante, sin capacidad de pensamiento, de memoria o siquiera de lenguaje. *«El nacimiento y la muerte»,* explica Hannah Arendt (1983, p. 110), *«presuponen un mundo en el que no hay un movimiento constante; cuya durabilidad, por el contrario, cuya relativa permanencia, posibilita aparecer y desaparecer en él; un mundo que existía antes de la llegada del individuo y que le sobrevivirá. Sin un mundo al que los hombres vienen al nacer y que abandonan al morir, no habría nada más que el eterno retorno, la perpetuidad inmortal de la especie humana, semejante a la perpetuidad de las otras especies animales».*

Por lo demás, sin duda esa cuestión se planteaba menos ayer, hace algunos decenios, de lo que se plantea hoy. No ha pasado tanto tiempo desde que las diferencias de una generación a otra eran mínimas; las generaciones sucesivas se superponían unas a otras en el grado suficiente para que el vínculo transgeneracional quedase garantizado, por decirlo así, por impregnación, sin que se pensara realmente en ello y sin que fuese producto de una acción ordenada y sistemática: se sabía, en las familias, qué eran la Ascensión y Pentecostés, o quiénes eran tales o cuales figuras públicas de los propios tiempos... La mayoría de los franceses podían decir algo sobre Robespierre y Danton, e incluso recitar algunos versos de Victor Hugo. De todo eso se hablaba de vez en cuando durante las comidas, y eran cosas que reaparecían en las conversaciones con la frecuencia suficiente para que la transmisión se realizase mediante un juego sutil de evocaciones y explicaciones. También, en todas partes, se cultivaba el recuerdo del barrio o del pueblo natales, de sus personajes típicos y de sus acontecimientos



destacados. A veces no era gran cosa, pero bastaba para que la generación siguiente no fuese del todo extraña a la precedente... o para que no tuviese que redescubrirlo tardíamente por la vía indirecta de manifestaciones folklóricas de gusto a menudo dudoso.

Hoy, en cambio, vivimos una aceleración sin precedentes en la historia. De una generación a otra, el entorno cultural cambia radicalmente, hasta tal punto que la transmisión por impregnación se ha hecho, en muchas familias, particularmente difícil. La oleada de imágenes televisuales es, a veces, la única cultura común en grupos familiares reducidos a su más simple expresión: un conjunto de personas que utilizan la misma nevera. A falta de nada que compartir, ni comidas, ni preocupaciones, ni intereses convergentes, ni cultura común, las relaciones entre generaciones se han «instrumentalizado», según explica el sociólogo Alain Touraine; ya no se habla de veras, se intercambian servicios: «Quédate en casa a cuidar de tu hermana, y tendrás el dinero de bolsillo que pides»... «Ahí tienes mi ejercicio de lengua; he hecho lo que me has pedido, con una introducción y una conclusión y sin faltas de ortografía; ahora, me pones la nota que me corresponde y quedamos en paz. No me pidas que, además, me interese por el texto que me has hecho estudiar. Tu vida es tuya. La mía es mía. ¡Hacemos tratos comerciales, no otra cosa!»

En esas condiciones de aumento del desfase entre generaciones y de inmolación de la transmisión cultural, encontramos a adolescentes «bólido» (Imbert, 1994), sin raíces ni historia, sin acceso a la palabra, dedicados por entero a satisfacer impulsos originales. Parte de ellos son incluso susceptibles de precipitarse en algún «fundamentalismo», de dejarse atrapar por algún fanatismo sin pasado ni futuro y quedar absorbidos por un ideal fusionario que les permita, por fin, existir dentro de un grupo, encontrar una identidad colectiva por medio de la renuncia a cualquier búsqueda de identidad social. Los peligros de esa deriva están tan claros ante nuestros ojos que por fuerza han de confortarnos por la convicción de que, así como somos concebidos biológicamente por los padres, y así nos construye psicológicamente el entorno, nuestra condición social, por su

parte, ha de inscribirse en una historia y desarrollarse gracias a la transmisión de una cultura. De ese modo se ve confirmada la enérgica afirmación de Kant (1980, p. 34): *«El hombre es el único ser susceptible de educación. [...] El hombre no puede hacerse hombre más que por la educación. No es más que lo que ella hace de él. Y observemos que no puede recibir esa educación más que de otros hombres que a su vez la hayan recibido.»*

## Pigmalión, o la fortuna pedagógica de una curiosa historia de amor

El hombre, pues, acabamos de verlo, es «hecho» por otros. Una o más personas se encargan siempre, de un modo u otro, de su educación. A veces, esas personas intentan hacer lo mejor que saben. ¿Se les puede echar eso en cara? Más bien debería preocuparnos el caso inverso de la indiferencia o la negligencia, el pesimismo o el fatalismo. Quien tenga a su cargo la educación de alguien debe poner en ello toda su energía, ha de multiplicar las solicitaciones, ha de comunicarle los saberes y los saber hacer más elaborados, ha de equiparle cuanto más mejor para que, cuando deba encararse solo al mundo, pueda asumir lo mejor posible las opciones personales, profesionales o políticas que tendrá que tomar.

En el siglo XVIII se hablaba de «perfectibilidad» del hombre. Helvétius explicaba: *«la educación lo puede todo, incluso hacer que los osos bailen».* Hoy preferimos hablar de «educabilidad» (Meirieu, 1984) e insistir en la necesidad de apostar que «todos los niños pueden ser logros». Suele subrayarse que nadie puede jamás decir de nadie: «No es inteligente, no hará nada», porque nadie puede jamás saber si se han probado todos los medios y métodos para que haga algo. Otros insisten en la «modificabilidad cognitiva» (Feuerstein, 1994), y con ello se enfrentan a las comodidades de una «psicología de las dotes» que da explicación a todo y justifica, a bajo precio, la pasividad, el fatalismo, incluso la incompetencia del educador.

Recordemos que hace menos de un siglo, pese a algunas



mentes audaces, la mayor parte de las dificultades intelectuales de los niños eran consideradas deficiencias mentales congénitas e incurables. Hoy, en cambio, muchos educadores se dedican precisamente a «reeducar» a aquéllos a los que en otros tiempos se creía excluidos para siempre jamás del acceso al lenguaje y a la cultura. Otros niños, víctimas de traumatismos psicológicos o sociológicos graves, no hace tanto que eran recluidos durante años y años sin que se intentase de veras sacarlos adelante. Hoy, les acompañan psicólogos y educadores convencidos de que una acción educativa y terapéutica bien llevada puede permitirles reconstruir sus equilibrios fundamentales. Y en cuanto a aquéllos que han sufrido daños fisiológicos irremediables, se les dedican cuidados atentos y se insiste en proponerles actividades artísticas y culturales susceptibles de permitirles expresar, pese a la carga de su desventaja, su «humanitud» (Chalaguier, 1992).

En el campo escolar, la evolución es del mismo orden: así como hace una veintena de años dominaba una «sociología determinista» que hacía de la escuela una máquina para la reproducción sistemática de las desigualdades sociales, hoy se descubren fenómenos que se denominan «efecto-maestro» o «efecto-centro educativo»; claro que la posición social de los alumnos sigue determiando en enorme medida su futuro escolar... pero, a igualdad de posición social, se discierne la existencia de prácticas pedagógicas y de proyectos de centros que permiten esperar éxitos que quebranten el fatalismo (Duru-Bellat & Henriot-van Zanten, 1992).

Ocurre, pues, como si la modernidad educativa se caracterizase por el potente auge del poder del educador: mientras que en otros tiempos había resignación ante el hecho de que las cosas se hicieran de modo aleatorio, en función de la riqueza del entorno del niño y de la oportunidad de lo que se fuese encontrando, hoy se pretende controlar lo mejor posible los procesos educativos y actuar sobre el sujeto a educar de modo coherente, concertado y sistemático... para su máximo bien. Se sabe, hoy más que nunca, la importancia que tiene la educación para el destino de las personas y el futuro del mundo, y no queremos abandonar un asunto tan importante al azar. El edu-

cador moderno aplica todas sus energías y toda su inteligencia a una tarea que juzga al mismo tiempo posible (gracias a los saberes educativos ahora estabilizados) y extraordinaria (porque afecta a lo más valioso que tenemos: el hombre). El educador moderno quiere hacer del hombre una obra, su obra.

Y su optimismo voluntarista se ve, ahí, sostenido por el resultado de trabajos que confirman ampliamente la influencia considerable que un individuo puede tener sobre sus semejantes tan sólo por la mirada que les aplica: los psicólogos y los psicólogos sociales destacan, en efecto, lo que denominan «efecto expectativa»; subrayan hasta qué punto la imagen que podemos formarnos de alguien, y que le damos a conocer, a veces sin darnos cuenta, determina los resultados que se obtienen de él y de su evolución. Rosenthal y Jacobson (1980), en una obra que tuvo gran resonancia, explican que si a unos enseñantes se les dice que tales alumnos tienen grandes capacidades intelectuales, todas las posibilidades están a favor de que obtengan de ellos resultados excelentes, porque, convencidos de esas capacidades, esos enseñantes se dirigirán a esos alumnos de un modo diferente, con una actitud particularmente benévola susceptible de hacerles entrar en confianza gracias al respaldo a sus esfuerzos y a la atribución de sus dificultades o fracasos a flaquezas pasajeras fácilmente superables. Otros estudios exponen incluso que los enseñantes, cuando corrijan los ejercicios de esos alumnos, cribarán los errores mediante una especie de censura con objeto de que el resultado no desmienta las certidumbres que tienen a su respecto (Noizet & Caverni, 1978). Se habla, en consecuencia, de «predicción creativa» e incluso de «autorrealización de profecías», aludiéndose con ello al considerable poder de atracción del maestro que, decretando que tal alumno es un «buen alumno» y comportándose con él como si fuese tal, lo induce a modificar el comportamiento para mostrarse digno de la imagen que se tiene de él. La literatura, por lo demás, nos proporciona ejemplos de ese fenómeno, como en esa narración de Marcel Pagnol (1988) en la que Lagneau, un mal estudiante peculiarmente reacio a la institución escolar y aterrado por un padre que quiere de todas todas que triunfe en la escuela, logra, gracias a una serie de estratagemas ideadas



por su madre, su tía y sus compañeros, que sus profesores le vean como un buen alumno. Y Pagnol escribe (p. 76): *«Desde que los profesores empezaron a tratarle como un buen alumno, se convirtió de veras en uno: para que la gente merezca nuestra confianza, hay que empezar por dársela»*. Pero, claro está, también es cierto al revés, y cada cual ha podido comprobarlo por sí mismo: hay, como decía Alain, «un modo de preguntar que mata la buena respuesta»; tenemos a aquél del que no se espera nada bueno y que se abandona a lo peor; o está aquél del que se dice: «Ese chico no es inteligente» y, para no desautorizar una opinión tan sentenciosamente formulada, o tan sólo porque no se siente apoyado en los esfuerzos que intenta, se considera obligado a hacer que se cumpla la predicción (Alain, pp. 52 ss.).

He ahí, pues, al educador muy lejos de la impotencia a la que a veces se le ha pretendido condenar. He ahí que es capaz de identificar las situaciones que permiten «hacer un hombre». He ahí, incluso, que puede conseguir que se cumplan sus propias predicciones por la sola fuerza de su mirada, por la atracción intrínseca de sus convicciones. No sorprende, pues, que, para describir el fenómeno del «efecto expectativa», Rosenthal y Jacobson recurriesen al mito de Pigmalión y titulasen su obra, precisamente, *Pygmalión en la escuela.*

La modernidad, en ese punto, se adscribe, y trata de realizarlo a gran escala, a un proyecto que la mitología griega nos ofrecía ya, de forma arquetípica, en la historia de Pigmalión. Pigmalión, nos cuenta Ovidio en *Las metamorfosis,* es un escultor taciturno, quizá incluso algo misántropo, que vive solo y consagra toda su energía a la elaboración de una estatua de marfil que representa a una mujer tan hermosa *«que no podía deber su belleza a la naturaleza»*. Una vez terminada su obra, Pigmalión se comporta con su estatua de un modo extraño: *«la besa e imagina que sus besos le son devueltos»,* le pone las mejores ropas, la colma de regalos y de joyas, y por la noche se acuesta junto a ella. Venus, la diosa del amor, que pasaba por ahí con ocasión de unas fiestas en su honor, se conmovió ante ese extraño cuadro y accedió a la petición de Pigmalión: dio vida a la estatua, la cual, de ese modo, pudo convertirse en la

mujer del escultor... Dejemos de lado a Venus, que ahí hace que se cumpla el anhelo del escultor, y quedémonos con el nudo de la historia, una extraña historia de amor y de poder: un hombre consagra toda su energía, toda su inteligencia, a «hacer» una mujer, una mujer que ciertamente es obra suya y que sale tan conseguida que él quiere como sea infundirle la vida.

El Pigmalión de Ovidio tendrá una larga descendencia literaria. El propio Rousseau adaptó la historia en una «escena lírica» de gran éxito en su tiempo. El texto, escrito en 1762, iba acompañado de música y se interpretó en Lyon y en París, donde, según las gacetas de la época, «la concurrencia de público fue prodigiosa». Vemos ahí a un escultor que, frente a una de sus estatuas, expresa, ante su creación, una multitud de sentimientos contradictorios: desaliento y postración cuando constata que su obra «no es más que piedra», febrilidad cuando cae presa del deseo desbordante de llegar más allá de la sola fabricación material, pánico cuando se da cuenta del sentido oculto de sus propias intenciones, orgullo inmenso por haber logrado un producto tan hermoso *«que supera todo lo que existe en la naturaleza y rivaliza con la obra de los dioses»*, entusiasmo y fascinación cuando admite *«que no se cansa de admirar su obra, que se embriaga de amor propio y se adora a sí mismo en lo que ha hecho»* (1964, p. 1.226). Luego, el escultor se embala y sus sentimientos se exacerban: pasión, ternura, vértigo de deseo, abatimiento, ironía hacia sí mismo y hacia su voluntad a la vez imperiosa e irrisoria de infundir vida al mármol, miedo, delirio... hasta que sus anhelos se cumplen, hasta el «éxtasis» cuando la estatua, por fin, se anima: *«Sí, querido objeto encantador; sí, obra maestra digna de mis manos, de mi corazón y de los dioses... eres tú, sólo tú eres: te he dado todo mi ser; ya sólo viviré a través de ti»* (ibid., p. 1.231).

Pigmalión está aquí, sin duda, hecho a imagen del educador. Y es evidente que Rousseau, familiarizado con los asuntos educativos, escogió el personaje sabiendo lo que hacía... hasta tal punto que ciertas críticas literarias consideran sin vacilación que ese breve texto desvela «aquello que el moralismo disimula en *Emilio* y en *La Nouvelle Héloïse*» (Demougin, 1994, p. 1.276). Más allá o más acá de las intenciones pedagógicas, se podría detectar ahí algo así como un proyecto fundacional, una intención primera de hacer del otro una obra propia, una obra viva que devuelva a su creador la imagen de una perfección soñada con la que poder mantener una relación amorosa sin ninguna alteridad y consumada en una transparencia completa. Amar la propia obra es amarse a sí mismo porque se es el autor, y es también amar a otro ser que no hay peligro que escape, puesto que uno mismo se ha adueñado de su fabricación. Esa creación, claro está, es una aventura dolorosa cuyas etapas se corresponden, probablemente, con los distintos movimientos musicales de la «escena lírica» de Rousseau: *adagio, allegro vivace, andante, largo, scherzo...* Obstinación en esmerarse para que la obra sea lo más lograda posible, cólera ante la resistencia del otro y la lentitud de sus progresos, apasionamiento cuando las cosas empiezan a desbloquearse y se siente que se está cerca del éxito, desaliento cuando se descubre que, a fin de cuentas, no se ha conseguido nada, tristeza en las expansiones sobre el propio destino, entusiasmo cuando se expone el proyecto a quienes se quiere convencer, inquietud de no estar a la altura de la tarea, serenidad al reemprender tranquilamente el trabajo... y «éxtasis», a veces, cuando el otro colma nuestros deseos y se acurruca dentro de nuestro proyecto, cuando por fin se puede amarle y amarse a uno mismo sin reserva. ¿Qué educador no ha conocido esos momentos y no los ha vivido con mayor o menor intensidad? Pero, también, ¿qué educador no ha descubierto, cierto día, que, más allá de los infrecuentes momentos de «éxtasis», no se ha conseguido nada definitivo? La narración de Ovidio y la de Rousseau terminan en el momento en que la estatua cobra vida. Expresan de ese modo, sin duda, una intención que a todos nos «labra» en profundidad... ¡pero nos dejan con la criatura en brazos, y nos obligan a conformarnos con la simple suposición de que los personajes, seguramente, como en los cuentos de hadas, «se casarán y tendrán muchos hijos»! Ahora bien: en la vida, las cosas no se interrumpen de ese modo y, después del «éxtasis», hay que seguir viviendo. En la vida, las estatuas, aunque sean perfectas, si uno se arriesga a darles la vida, nunca son del todo sosegadoras.

Bernard Shaw lo tuvo claro cuando retomó el tema de Pigmalión en una obra teatral que tuvo un éxito considerable. Estamos en el Londres de comienzos de siglo y asistimos a una curiosa «experiencia pedagógica» (Shaw, 1913). El doctor Higgins, un especialista en fonética que vive como solterón empedernido en un laboratorio extraño donde, valiéndose de instrumentos curiosos e imponentes, intenta reproducir la voz humana, acepta el reto de transformar a una florista en una duquesa. Lo conseguirá hasta tal punto que, en una gran fiesta, Liza será la admiración de toda la aristocracia londinense. Pero las cosas no tardarán en complicarse: la joven va cobrando confianza y le sienta mal que Higgins recuerde a su madre que ha tomado afecto a esa joven que no es más que el «resultado de un experimento»: *«Déjala hablar, madre. Que hable de ella misma. Así te darás cuenta, muy pronto, de si es capaz de tener alguna idea que yo no le haya metido en la cabeza o de decir alguna palabra que yo no le haya puesto en la lengua. He fabricado esta cosa con las hojas de col que estaban tiradas y pisoteadas en el pavimento de Covent Garden. Y ahora, pretende hacerse conmigo la gran dama»* (Shaw, *op. cit.*). La relación entre Liza y Higgins se hará difícil; sienten una obvia atracción mutua, pero esa «simetría afectiva» topa una y otra vez con la presencia tenaz de una «asimetría educativa» de la que no pueden hacer abstracción. Se quieren, está claro, pero Higgins ha «hecho» a Liza y no puede olvidarlo. En realidad, ama su obra y su éxito educativo y no puede soportar que ese éxito se aleje de él.

Pigmalión nos da, pues, acceso a comprender el mito de la educación como fabricación: todo educador, sin duda, es siempre, en alguna medida, un Pigmalión que quiere dar vida a lo que «fabrica». No hay nada censurable en eso; muy al contrario: intenta crear un ser que no sea un simple producto pasivo de sus esfuerzos sino que exista por sí mismo y pueda incluso dar las gracias a su creador; porque es poco el placer, y la satisfacción mínima, si se fabrica a alguien que no sea nada más que un resultado de nuestros actos: siempre esperamos que desborde de algún modo ese resultado y pueda, por ese mismo desbordamiento, acceder a una libertad que le permita adherirse a lo que hemos hecho por él. Pigmalión quiere «hacer» a su compañera, pero no quiere que su compañera sea una estatua o, como lo dice Higgins, una «duquesa autómata». Quiere una compañera que, al mismo tiempo, esté hecha enteramente por él y se le entregue por libre voluntad.



Las cosas se complican, y no poco: el educador quiere «hacer al otro», pero también quiere que el otro escape a su poder para que entonces pueda adherirse a ese mismo poder libremente, porque una adhesión forzada a lo que él propone, un afecto fingido, una sumisión por coacción, no pueden satisfacerle. Y se entiende que esas cosas no tengan valor para él: quiere más: quiere el poder sobre el otro y quiere la libertad del otro de adherirse a su poder. He ahí una aspiración enormemente compleja cuyo rastro seguiremos por medio de nuevas aventuras.

## Pinocho, o las chistosidades imprevistas de una marioneta impertinente

Lo menos que puede decirse es que, con Pinocho, las aventuras no terminan con su fabricación. Y no es que la fabricación fuese un asunto reposado. Recordemos que fue de un leño llegado por azar, una noche de invierno, a la casa de un carpintero llamado Maestro Cereza que nació el títere. Maestro Cereza quería sacar del leño un pie de mesa, pero abandonó ese proyecto, aterrado, cuando, tras asestar un hachazo al trozo de madera, oyó una extraña vocecilla: *«Pero, ¿de dónde habrá salido esa vocecilla que ha dicho "ay"? Aquí no hay nadie. ¡Pero no será ese pedazo de madera el que haya aprendido a llorar y a quejarse como un niño!»* (Collodi, 1881)... Y lo cierto es que a veces cuesta creer que el otro, ése al que queremos educar, al que queremos introducir, para su bien, en la comunidad humana, pueda existir ahí, frente a nosotros, resistirse a nuestra empresa emancipadora y a veces, incluso, sufrir por su culpa. Los pueblos colonizados ya se enteraron de eso a sus expensas, y del asunto conservan todavía los estigmas. Nuestros hijos y nuestros alumnos lo constatan, hoy, a menudo: cuando nuestra determinación educativa se ve respal-

dada por la certidumbre de obrar «por su interés», nos importa poco, a fin de cuentas, saber «qué les interesa». Entonces, nos abrimos paso «a hachazos»; imponemos, decidimos en su lugar. Y lo hacemos con razón, qué duda cabe; porque si ellos pudieran decidir por su cuenta sobre su vida, sobre el modo de comportarse en ella, sobre qué necesitan aprender... ¡sería que ya habrían completado su educación!

En cuanto a Maestro Cereza, no será él quien complete la educación de Pinocho. Se desembaraza así que puede del incómodo leño dándoselo a su compadre Gepeto, el cual, precisamente, ha ido a pedirle material para hacer un títere: *«He pensado en fabricar, con mis propias manos, un bonito títere de madera; un títere maravilloso, que sepa bailar, manejar una espada y dar el salto mortal. Daré la vuelta al mundo con ese títere, para ganarme mi mendrugo y mi vaso de vino».* Gepeto no tendrá más suerte, pero pondrá más obstinación. A pesar de las afrentas de que le hace víctima Pinocho en el curso de su fabricación, a pesar incluso de la tristeza en que le sumen, llegará hasta el final... Hasta el final, es decir, hasta el momento en que se le escapa de las manos: *«Pinocho tenía las piernas entumecidas y no sabía usarlas, de modo que Gepeto lo sostenía de la mano y lo guiaba para que aprendiese a poner un pie delante del otro. Cuando tuvo las piernas bien desentumecidas, Pinocho empezó a andar solo y a correr por la habitación; y, de repente, abrió la puerta, saltó a la calle y huyó...»*

Empieza entonces una increíble cascada de incidentes en los que seres extraños que salen de un bestiario fabuloso se codean con personajes de la *commedia dell'arte* y con modestos campesinos de la Toscana. El títere rebelde imaginado por Collodi nos meterá en una serie de aventuras en las que le seguirán millones de lectores de todo el mundo... millones de lectores que han hecho de ese libro, considerado por su autor como una *«bambinata»,* la obra más traducida y leída después de la Biblia y del *Quijote.* Y es que, *«¿cómo no interesarse por ese granujilla de cabeza de madera, fuguista, robado, famélico, amenazado de muerte, convertido en asno, que detesta siempre el trabajo, se ríe de todos los buenos consejos y resiste todos los golpes traicioneros?»* (Yendt, 1996, p. 5), pregunta



Maurice Yendt, autor de una excelente adaptación teatral de *Pinocho* que rompe a propósito con la visión reduccionista y moralizante impuesta por Walt Disney en 1940.

Lo cierto es que la historia de Pinocho termina de un modo que puede parecer espantosamente bienpensante, con un resbalón del que, por lo demás, el autor dijo luego no acordarse: *«¡Qué ridículo era cuando era un muñeco! ¡Y qué contento estoy de haberme convertido en un niño bueno!»* (Collodi, *op. cit.*). Pero Pinocho no era tan ridículo cuando era un títere. Simplemente tenía problemas para vivir, para «encontrar su camino» como decimos a veces, para «situarse en el yo» como deberíamos decir. Porque «situarse en el yo» no es fácil, en especial si se es un títere, un objeto fabricado por mano del hombre e ideado, precisamente, para ser manipulado.

No es, pues, casual que, con su padre encarcelado por su culpa, después de haberle sometido a sus caprichos alimentarios y de haberse vendido el alfabeto que le había comprado con las pocas monedas que había sacado de vender su vieja chaqueta, la primera aventura de Pinocho tenga lugar en un teatro de marionetas. No es casual que allí Pinocho sea acogido por un grupo de marionetas como uno de los suyos: *«¡Es Pinocho! ¡Es Pinocho!, chillan a coro los títeres, saltando desde detrás del telón. ¡Es Pinocho! ¡Es nuestro hermano Pinocho! ¡Viva Pinocho!...».* Su historia, es decir, en realidad, las aventuras que vivirá lejos de su padre, empiezan ahí, entre los suyos; incluso salva de la muerte a uno de ellos, marcando así, al mismo tiempo, su pertenencia y su diferencia: Pinocho es un títere y otros le tiran de los cordeles... pero, en realidad, está hecho de otra madera, de la madera de que estamos hechos todos.

Es, pues, como marioneta que Pinocho vivirá sus numerosas aventuras, manipulado sucesivamente por el Zorro y el Gato, por un juez que le acusa de un delito que no ha cometido, por sus compañeros de clase, por el presentador del País de los Juguetes, por el director de circo que le hace actuar como el asno en que se ha convertido. También es manipulado (¡y de qué modo!) por «la niña de pelo azul», la que más adelante se convertirá en el hada, la que él querría que fuese su madre; la

que, hábilmente, le hace comer unos terrones de azúcar para después hacerle ingerir una poción maligna, la que no vacilará en hacerse pasar por muerta cuando querrá castigarle por haberla abandonado.

Pero, en realidad, todas esas manipulaciones no tienen demasiada importancia. En el fondo, incluso, sólo son posibles porque Pinocho, en cierto modo, está manipulado desde dentro. Es prisionero de él mismo. Está encerrado en un dilema infernal que le induce siempre a prometer y a no cumplir lo prometido, un dilema que le impide, precisamente, «situarse en el yo»: «Dar gusto al otro o dárselo a uno mismo». Es porque quiere dar gusto a su padre que acepta ir a la escuela, y es porque no puede resistirse al placer de la música de los pífanos que no va. Es porque quiere dar gusto al hada que promete una y otra vez que será un niño bueno, y es porque no puede resistirse a su propio placer que parte hacia el País de los Juguetes. De ese modo, se pasa el tiempo lamentando las faltas que ha cometido, autoacusándose de sus desgracias... y volviendo a las andadas: *«¡Me está bien!... ¡Vaya si me está bien! He querido hacer el vago, hacer de vagabundo... He querido seguir los consejos de falsos amigos, de gente mala, y por eso la mala suerte me persigue. Si hubiese sido un niño bueno, como hay tantos, si hubiese tenido ganas de estudiar y de trabajar, si me hubiese quedado en casa del pobre papá, ahora no estaría aquí, en medio de los campos, haciendo de perro guardián a la puerta de un campesino. ¡Oh! ¡Si pudiera nacer por segunda vez!... Pero es demadiado tarde...»*

No se puede nacer por segunda vez; dicen. El final de la historia sí parece un segundo nacimiento. Pinocho reencuentra por fin a Gepeto, en el vientre del gran tiburón. El padre se cree prisionero para siempre de la boca tenebrosa. Apresado y condenado a muerte: los víveres y las velas que quedaban de un barco tragado por el tiburón se están terminando. Y Pinocho, con dulzura, dice a su padre: *«Sígueme y no tengas miedo...»*. Ya no hay ahí una «competición de gustos». Ya no es cosa de quejarse ni de entusiasmarse. Hay que calmarse. Hay que tomar la situación en mano. Hay que salir de ahí... del tiburón, y del aprisionamiento en el dilema de los gustos: «Dar gusto al otro o dárselo a uno mismo... No escoger nunca de veras y lamentarse siempre... Decidir y no cumplir». Ahora ya no es cosa de ver cómo satisfacer los deseos del adulto para finalmente ceder a los propios caprichos. Hay un cambio de registro. Se llega ahí a una cosa extraña, nueva, a algo así como «la voluntad». «Situarse en el yo.» No ser ya tan sólo el «tú» de otra persona, dócil o rebelde pero siempre dependiente. No ser ya, tampoco, el «tú» de uno mismo, que cede a la excitación del momento, que se autoconcede la ilusión de la libertad cuando sólo es prisionero de los impulsos inmediatos. Hay que salir del imaginario en el que nada es posible porque se piensa que todo es posible: satisfacer siempre a uno mismo y a los demás, recrearse en la pereza y comer hasta la saciedad, ejercer el poder y ser querido de todos, ser a la vez hijo, hermano y amante de la madre, ser alguien que sólo hace lo que le viene en gana y que a la vez quiere mostrarse digno de su padre. «Situarse en el yo» es salir de todo eso, al menos por un momento... Y habría que decir: «situarse en el yo» como se dice «vestirse de punta en blanco»: arreglarse la ropa, echar un vistazo sereno alrededor, olvidar por un instante los propios miedos y fantasmas, pensar a fondo en lo que se hace, tragar saliva y... dar el paso: *«Dame la mano, papá, y cuidado, no resbales...»*

Pinocho, ahora, ya no es un títere. No invoca la fatalidad, no se echa a gritar ni a llorar, ni a patalear exigiendo que alguien le saque de ahí. No incrimina a nadie, no gime por su mala suerte. Ya no se autoacusa inútilmente, como ha hecho tantas veces, de ser un «niño malo». Pinocho ha crecido: ya no responde a las expectativas de los adultos ni con melindres de niño formalito ni con el pánico de no dar la talla. Ya no está encerrado en el balanceo infernal entre el buen alumno estudioso que complace a todo el mundo exhibiendo los resultados que se esperan de él y el desaplicado profesional cuya ocurrencia o impertinencia ya no sorprenden a nadie. Escapa de las imágenes, de lo ya visto, de lo previsible, de lo que todos esperan: se atreve a un gesto que procede de otra parte, es decir, que procede, en el fondo, de él mismo... un gesto que no le es dictado por los demás, un gesto que no ha hecho nunca y que no sabe hacer, pero que debe hacer precisamente para aprender

a hacerlo... En suma: un gesto con el que «se sitúa en el yo». «Profesor, ¿me deja que intente hacer un poema, explicar un teorema, o mirar por el microscopio? De mí no se ha esperado nunca nada bueno; siempre he fracasado y todo el mundo se burla de mí, pero hoy quisiera probar».

*«Súbete a caballo sobre mis hombros y sujétate fuerte a mí. Yo me encargo del resto»,* dice Pinocho a su padre. *«Así que Gepeto estuvo bien instalado sobre los hombros de su hijo, Pinocho, seguro de lo que hacía, se lanzó al agua y echó a nadar...».* Ha quedado muy atrás el pilluelo inconstante y caprichoso en el que nadie hubiera confiado. En su lugar hay un niño resuelto que no vacila en afirmar su voluntad, con serenidad y sin violencia; un niño que ha abandonado las gesticulaciones desordenadas y los impulsos contradictorios... para cumplir por fin un acto verdadero; «un acto de valentía», dirán algunos; quizá sea, simplemente, «un gesto de hombre».

El resto es anecdótico: Pinocho y su padre encuentran un techo, una modesta cabaña. Pinocho se pone a trabajar. Gana un poco de dinero y supera la nueva prueba que el hada le pone: acepta sacrificar su dinero para cuidarla y salvarla. Ella, claro, no estaba enferma: «iba de risa», como dicen los niños; sólo pretendía manipular a Pinocho un poco más: los adultos necesitan a veces esas cosas para saber que les quieren y sentir que existen. Como recompensa (los adultos suelen confundir el amor y el comercio), el hada lo perdona todo y se opera la metamorfosis: *«Pinocho fue a mirarse en el espejo y creyó ver a alguien que no era él. Ya no era la imagen acostumbrada de una marioneta de madera la que se reflejaba allí, sino la imagen viva e inteligente de un guapo niño de pelo castaño, de ojos azules, de aire vivo y alegre como una mañana de Pentecostés».*

Una mañana de Pentecostés. Un día de primavera en que el Espíritu desciende sobre los hombres; en que los títeres se convierten en niños porque escapan al mismo tiempo al poder de su educador y a las trampas de su imaginación; un día, en cierto modo, en que la educación adviene... Pero, en la vida, no hay hada ni hay tiburón, o al menos no a menudo. Y, en la vida, la educación no adviene por milagro un día de Pentecostés. Hay



que intentar, con obstinación, que venga en lo cotidiano... ¡Y eso ya es otro asunto!

## Del Golem a Robocop, pasando por Julio Verne, H. G. Wells, Fritz Lang y muchos otros, o la extraña persistencia de un proyecto paradójico

Con Pigmalión y con Pinocho se expresa, pues, una misma intención, pese a las considerables diferencias que los contraponen en muchos aspectos: tanto el prestigioso mármol del escultor antiguo como el vulgar leño del carpintero toscano son materiales que se ofrecen a la mano del hombre, y éste pone en ellos lo mejor de sí mismo. La forma humana, por mediación de una diosa o en virtud de algún poder que le es propio, se anima y vive, expresa incluso sentimientos hacia su creador... En ambos casos, en realidad, se revela una misma esperanza: acceder al secreto de la fabricación de lo humano.

Si examinamos con atención la historia de la literatura y del cine, nos damos cuenta de que hay toda una serie de obras que intentan penetrar el mismo secreto. Esas obras, según demuestra Philippe Breton (1995) en su trabajo: *À l'image de l'homme: du Golem aux créatures virtuelles,* constituyen un conjunto absolutamente específico y hay que distinguirlas de aquellas otras que abordan la relación del hombre con Dios, lo absoluto, el conocimiento o el amor. Fausto o Sísifo, Moby Dick o la princesa de Clèves, nos muestran situaciones en que el hombre, enfrentado a dilemas radicales, ha de decidir su destino jugando fuerte. Pero los héroes, en estos casos, no tienen por tarea «hacer un hombre». Pues bien: *«para entender la unidad profunda de los seres artificiales y percibir mejor la frontera que los separa de otros seres de ficción, el método más simple es quizá tomarse las distintas narraciones al pie de la letra, en el nivel en que son más explícitas. Desde esa perspectiva concreta, que moviliza simplemente una competencia como lector, se diferencian bastante bien de los demás seres fantásticos. Por otra parte, esos seres no son ni hombres ni dioses, y por otra*

a hacerlo... En suma: un gesto con el que «se sitúa en el yo». «Profesor, ¿me deja que intente hacer un poema, explicar un teorema, o mirar por el microscopio? De mí no se ha esperado nunca nada bueno; siempre he fracasado y todo el mundo se burla de mí, pero hoy quisiera probar».

*«Súbete a caballo sobre mis hombros y sujétate fuerte a mí. Yo me encargo del resto»,* dice Pinocho a su padre. *«Así que Gepeto estuvo bien instalado sobre los hombros de su hijo, Pinocho, seguro de lo que hacía, se lanzó al agua y echó a nadar...».* Ha quedado muy atrás el pilluelo inconstante y caprichoso en el que nadie hubiera confiado. En su lugar hay un niño resuelto que no vacila en afirmar su voluntad, con serenidad y sin violencia; un niño que ha abandonado las gesticulaciones desordenadas y los impulsos contradictorios... para cumplir por fin un acto verdadero; «un acto de valentía», dirán algunos; quizá sea, simplemente, «un gesto de hombre».

El resto es anecdótico: Pinocho y su padre encuentran un techo, una modesta cabaña. Pinocho se pone a trabajar. Gana un poco de dinero y supera la nueva prueba que el hada le pone: acepta sacrificar su dinero para cuidarla y salvarla. Ella, claro, no estaba enferma: «iba de risa», como dicen los niños; sólo pretendía manipular a Pinocho un poco más: los adultos necesitan a veces esas cosas para saber que les quieren y sentir que existen. Como recompensa (los adultos suelen confundir el amor y el comercio), el hada lo perdona todo y se opera la metamorfosis: *«Pinocho fue a mirarse en el espejo y creyó ver a alguien que no era él. Ya no era la imagen acostumbrada de una marioneta de madera la que se reflejaba allí, sino la imagen viva e inteligente de un guapo niño de pelo castaño, de ojos azules, de aire vivo y alegre como una mañana de Pentecostés».*

Una mañana de Pentecostés. Un día de primavera en que el Espíritu desciende sobre los hombres; en que los títeres se convierten en niños porque escapan al mismo tiempo al poder de su educador y a las trampas de su imaginación; un día, en cierto modo, en que la educación adviene... Pero, en la vida, no hay hada ni hay tiburón, o al menos no a menudo. Y, en la vida, la educación no adviene por milagro un día de Pentecostés. Hay que intentar, con obstinación, que venga en lo cotidiano... ¡Y eso ya es otro asunto!



## Del Golem a Robocop, pasando por Julio Verne, H. G. Wells, Fritz Lang y muchos otros, o la extraña persistencia de un proyecto paradójico

Con Pigmalión y con Pinocho se expresa, pues, una misma intención, pese a las considerables diferencias que los contraponen en muchos aspectos: tanto el prestigioso mármol del escultor antiguo como el vulgar leño del carpintero toscano son materiales que se ofrecen a la mano del hombre, y éste pone en ellos lo mejor de sí mismo. La forma humana, por mediación de una diosa o en virtud de algún poder que le es propio, se anima y vive, expresa incluso sentimientos hacia su creador... En ambos casos, en realidad, se revela una misma esperanza: acceder al secreto de la fabricación de lo humano.

Si examinamos con atención la historia de la literatura y del cine, nos damos cuenta de que hay toda una serie de obras que intentan penetrar el mismo secreto. Esas obras, según demuestra Philippe Breton (1995) en su trabajo: *À l'image de l'homme: du Golem aux créatures virtuelles,* constituyen un conjunto absolutamente específico y hay que distinguirlas de aquellas otras que abordan la relación del hombre con Dios, lo absoluto, el conocimiento o el amor. Fausto o Sísifo, Moby Dick o la princesa de Clèves, nos muestran situaciones en que el hombre, enfrentado a dilemas radicales, ha de decidir su destino jugando fuerte. Pero los héroes, en estos casos, no tienen por tarea «hacer un hombre». Pues bien: *«para entender la unidad profunda de los seres artificiales y percibir mejor la frontera que los separa de otros seres de ficción, el método más simple es quizá tomarse las distintas narraciones al pie de la letra, en el nivel en que son más explícitas. Desde esa perspectiva concreta, que moviliza simplemente una competencia como lector, se diferencian bastante bien de los demás seres fantásticos. Por otra parte, esos seres no son ni hombres ni dioses, y por otra*

*parte son concebidos por los hombres a imagen del hombre»* (Breton, 1995, p. 46).

Desde esa perspectiva, es probable que, al margen de algunos ejemplos, por lo demás poco recordados en la historia, de estatuas animadas en el mundo antiguo, la primera figura realmente notable, junto a la de Pigmalión, sea la del Golem en la tradición judía. Según explica Borges, el mito del Golem se inscribe en la perspectiva cabalística: *«Nada casual podemos admitir en un libro dictado por una inteligencia divina, ni siquiera el número de las palabras o el orden de los signos [...]. Los cabalistas hubieran aprobado ese dictamen; uno de los secretos que buscaron en el texto divino fue la creación de seres orgánicos»* (1967, p. 104). Encontramos, en los textos del Sefer Jezira, que la tradición hace remontar al siglo III d.C. la idea de que la Biblia puede permitir la comprensión del universo si se la considera como una combinación muy especial de caracteres que desvela, más allá del mensaje explícito que vehiculiza, indicaciones precisas sobre la estructura del mundo y proporciona prescripciones para reproducir el acto creativo. Remitiéndose a esa idea, numerosos textos, desde el siglo XII, incorporan la figura del Golem; en su mayor parte, explican que el rabino debe empezar por modelar un ser con arcilla roja y luego, para darle vida, grabarle en la frente, en hebreo, la palabra «verdad», *Emet.* El ser, entonces, se anima y se convierte en un sirviente dócil capaz de cumplir toda clase de tareas difíciles, en particular las que contribuyan a la supervivencia de la comunidad judía: es constructor de muros, guardián en la noche, portador de sellos, suministrador de agua a las familias... y Walt Disney, decididamente atraído por los seres artificiales, lo convertirá además en un «aprendiz de brujo», adaptando el relato de Goethe. El Golem crece aprisa, se convierte en un verdadero gigante y adquiere el aspecto de un monstruo que su amo ya no controla. Para destruirlo, ha de borrar la primera letra de la palabra grabada en la frente, porque entonces sólo queda la palabra *Met,* que significa «muerte», y el Golem se convierte en lo que había sido, un montón de barro.

La celebridad del Golem en Occidente se debe sobre todo,



nos recuerda Borges, a la obra de 1915 del escritor austríaco Gustav Meyrink, *El Golem.* Meyrink da una versión particular del mito: *«El origen de la historia remonta al siglo XVII. Según perdidas fórmulas de la cábala, un rabino [el rabino Loew, de Praga] construyó un hombre artificial para que éste tañera las campanas en la sinagoga e hiciera los trabajos pesados. No era, sin embargo, un hombre como los otros y apenas lo animaba una vida sorda y vegetativa. Ésta duraba hasta la noche y debía su virtud al influjo de una inscripción mágica, que le ponían detrás de los dientes y que atraía las libres fuerzas siderales del universo. Una tarde, antes de la oración de la noche, el rabino se olvidó de sacar el sello de la boca del Golem y éste cayó en un frenesí, corrió por las callejas oscuras y destrozó a quienes se le pusieron por delante. El rabino, al fin, lo atrajo y rompió el sello que lo animaba. La criatura se desplomó. Sólo quedó la raquítica figura de barro, que aún hoy se muestra en la sinagoga de Praga.»* (Meyrink, *El Golem,* en traducción de Borges, *cit.,* pp. 105-106).

La novela onírica de Meyrink no está exenta de un cierto antisemitismo, que encontramos en autores que evocan al Golem para denunciar la sed humana de poder encarnada, en particular, por el pueblo judío. Para muchos de los herederos del romanticismo alemán, el mito del Golem es específicamente un «mito judío» que ilustra la ambición desmesurada de ese pueblo que quiere someter el universo a sus leyes. Reminiscencias como ésa, por desgracia, siguen hoy vigentes y a menudo pasan desapercibidas. En la película de Fritz Lang *Metrópolis,* que es el arquetipo de muchas películas de ciencia ficción, puede observarse que hay una estrella judía grabada en la puerta de la casa del sabio que crea la mujer autómata que ha de suplantar a María, dulce egeria idealista, para arrastrar a la rebelión a los trabajadores sojuzgados bajo tierra.

Pero no vayamos a creer que el tema del Golem sólo haya sido objeto de tratamientos antisemitas en denuncia del poder abusivo de los judíos como manipuladores de extraños secretos para dominar el mundo: en 1928, Chaïm Bloch publica sobre el Golem un conjunto de relatos con el que muestra el carácter extremadamente sutil y ambiguo del mito: ese ser no es primor-

dialmente un instrumento de poder, sino sobre todo un medio de protección contra las agresiones injustificadas de que son víctimas los judíos; el crearlo es, pues, un acto por el cual un pueblo amenazado intenta sobrevivir; el rabino, cuando indaga los secretos de su fabricación, persigue el misterio de sus orígenes y busca, sobre todo, garantizar el futuro sin que, con ello, pretenda jamás igualarse a Dios. Recientemente, en 1984, el escritor Isaac Bashevis Singer publicó una obra para niños titulada, de nuevo, *El Golem,* en la que presenta a la criatura como un «genio benéfico» que ayuda a los judíos de Praga a escapar a su aislamiento y a encontrar su espacio en las convulsiones políticas del Renacimiento... Y, ya en 1812, el escritor romántico alemán Joachim von Arnim, en una extraña y soberbia novela, *Isabel de Egipto,* había empleado el tema del Golem en paralelismo con el mito, éste completamente ajeno a la tradición judía, de la mandrágora. En ese texto, del que André Breton dijo que «logra traducir admirablemente las irrupciones del inconsciente y del sueño en un mundo real», el autor nos cuenta la historia de una joven bohemia que, por la lectura de los pergaminos de su padre, consigue fabricarse un servidor a partir de una raíz de mandrágora. La raíz es producto de las «lágrimas» (es decir, en realidad, del semen) de un ahorcado y ha de ser arrancada una noche de viernes por una joven virgen de corazón puro que utilice para ello sus propios cabellos y se valga de la ayuda de un perro negro. Una vez realizada esa operación, después de algunas otras manipulaciones misteriosas la mandrágora se convierte en un servidor celoso capaz de proporcionar a su amo el poder, la riqueza y la gloria. En la novela de Arnim, Isabel quiere utilizarlo, en especial, para seducir al futuro Carlos V, que una noche pasó fugazmente por su dormitorio y por el que desde entonces siente un amor absoluto. Pero las maquinaciones del hombre-raíz, aliado con la vieja bohemia Braka, desencadenan acontecimientos imprevistos: el hombre-raíz intenta suscitar los celos del príncipe haciéndose pasar por el prometido de Isabel... y, por un curioso juego de espejo, el príncipe, para poner a prueba el amor de Isabel, acude a un viejo sabio judío al que pide que cree un Golem, una falsa Isabel. Con una hábil estratagema, en una



barraca de linterna mágica, el sabio toma, en cierto modo, las huellas de Isabel, fabrica una estatua, en la que escribe la palabra sagrada, y la entrega al príncipe, el cual intenterá que sustituya a la verdadera Isabel frente al hombre-raíz, con la esperanza de que la horrible mandrágora muera ahogada por el monstruo de arcilla, que crecerá desmesuradamente. Pero una vez más las maquinaciones fallan: concluyamos que, sean Golem o sean mandrágora, los seres ideados por los hombres para servirles no se dejan dominar fácilmente.

Queda claro que el tema de la «criatura-servidor» no pertenece de modo específico a ninguna tradición religiosa en especial; queda claro, también, que siempre remite al mismo proyecto, y que ese proyecto siempre comporta peligros extraordinarios: el Golem crece de tal modo que, a veces, causa catástrofes que ya no es fácil detener; la mandrágora, tarde o temprano, querrá para ella el poder y la riqueza que se supone que debe buscar para su amo; llegará a veces, y no falta en ello una cierta ironía, a echar en cara a su creador su propia creación y a amenazarlo: «*¿Por qué, con tus hechizos infernales, me arrancaste a la tranquilidad de mi vida anterior? El sol y la luna brillaban para mí sin artificio; me despertaba con pensamientos apacibles, y por la noche juntaba las hojas para rezar. No veía nada malo, porque no tenía ojos; no oía nada malo, porque no tenía orejas; pero me vengaré... [...] Te daré dinero para que satisfagas todos tus deseos, te traeré tantos tesoros como me pidas, pero todo lo haré para que te pierdas... [...] Desdicha para las razas venideras. Me has traído al mundo por medios infernales y no podré escapar a él más que el día del juicio final*» (Arnim, *op. cit.*). Encontraríamos palabras de ese estilo en boca de la mayoría de los seres nacidos por mano del hombre a los que éste haya querido infundir vida: el engendro, «laicizado» (Breton, 1995), desgajado de la imaginería mágica y recuperado por la imaginería científica, recorre la narración pidiéndole cuentas a su creador y escapando sistemáticamente a su poder. *La Eva futura,* de Villiers de l'Isle-Adam, nacida de la unión del amor con la electricidad, concebida por un ingeniero llamado Edison, no tiene nada que envidiar, en ese aspecto, a la cantante fantasma imaginada por Julio

Verne en *El castillo de los Cárpatos,* y esta última no está tan lejos como parece de los monstruos aterradores fabricados en *La isla del Doctor Moreau,* de H.G. Wells. El «escultor en carne humana» que es *Le mystérieux Docteur Cornélius,* de Gustave Lerouge, conocerá, con el hombre que fabrica, los mismos sinsabores que los ideadores de *Robocop* (en la película dirigida por Paul Verhoeven en 1987) o que los hombres que, en *Blade Runner* (la excelente película de Ridley Scott, de 1982), creen que controlan a unos robots que, en realidad, imponen la ley.

Hemos llegado casi al corazón de la paradoja de «la educación como fabricación», y quizá, para entender mejor su sentido, convenga recordar por un momento «la dialéctica del Amo y el Esclavo» tal como la presenta Hegel. Recordemos que Hegel explica que el Amo, tras una lucha para instaurar su poder, impone al Esclavo que trabaje para él mientras él accede al goce, es decir, al placer sin esfuerzos ni trabajo. El Esclavo, forzado a mantener con el mundo una relación disociada de la persecución del placer inmediato, construye una conciencia de sí mismo que le permite acceder a la comprensión de las cosas, adquiere fuerza física y carácter; en suma: se forma (es lo que Hegel, después de tantos otros, denomina la *Bildung,* que designa la formación adquirida por un individuo en el curso de su desarrollo, por contraposición a una formación reducida la suma de las influencias que recibe). De ese modo se crean las condiciones para que la relación de servidumbre se invierta: *«Así como la dominación manifiesta que su esencia es lo inverso de lo que pretende ser, también la servidumbre se convertirá, en su propio cumplimiento, en lo contrario de lo que es en lo inmediato»* (Hegel, 1807).

Ahora bien: ¿por qué el Amo queda en jaque de ese modo? La interpretación trivial del tema hegeliano remite, la mayor parte de las veces, a una especie de «mecanismo que se invierte», siendo el trabajo el vector esencial de transformación: la ociosidad del Amo cava su tumba, mientras que la actividad del Esclavo le proporciona medios para reconquistar el poder. Pero todo eso es, fuera de duda, en Hegel, mucho más complejo. Según expone Alexandre Kojève (1947, pp. 120-195), el Amo



vive en una contradicción terrible que lo "mina", en cierto modo, desde dentro y contribuye a su perdición por lo menos tanto como el Esclavo. Porque, ¿qué quiere, de veras, el Amo, que ha arriesgado la vida para convertirse en tal, que ha invertido todas sus energías en una empresa insensata en busca de servidores obedientes? Quiere ser obedecido, por supuesto, y gozar así de su victoria. Pero no quiere ser obedecido por máquinas. Eso no le interesa porque, de ser el caso, no sería de veras un «Amo». Quiere ser obedecido por hombres, por hombres como él... Ahora bien: los esclavos no son realmente hombres como él, dado que no tienen más remedio que obedecerle. *«Para ser hombre, ha querido hacerse reconocer por otro hombre. Pero si ser hombre es ser Amo, entonces el Esclavo no es un hombre, y hacerse reconocer por un esclavo no es hacerse reconocer por un hombre»* (Kojève, 1947, p. 174).

En cierta manera, pues, el Amo ha actuado en vano y no puede alcanzar nunca su objetivo. ¿Merecía la pena hacer todo lo que ha hecho, invertir todo el tiempo y todas las energías, toda la inteligencia y toda la valentía, para conseguir ese resultado? ¿Merecía la pena bregar tanto para reinar sobre un autómata dócil incapaz de reconocer la obra de su creador? ¿Merecía la pena educar a alguien, tomarse tantas molestias, transmitirle lo mejor que uno sabe y tiene, para encontrarse finalmente frente a un ser que es incapaz, debido a la misma dependencia en que uno lo ha puesto, de darnos las gracias por lo que hemos hecho... dárnoslas, se entiende, no a la fuerza, como esclavo, sino como un igual que reconoce la obra de un igual? La verdadera satisfacción del amo sería que el servidor le saludase como hombre libre. Pero entonces el servidor ya no sería tal, y el Amo ya no sería el amo. La verdadera satisfacción del educador sería que aquél a quien ha educado le saludase como hombre libre y lo reconociera como su educador sin ser, con ello, su vasallo. Pero eso es imposible, porque la exigencia de ese reconocimiento constituye lo que el antropólogo norteamericano Gregory Bateson denomina una «doble imposición»: «Te obligo a adherirte libremente a lo que te propongo»; y resulta que hay ahí una conminación auténticamente paradójica: o bien uno obliga a otro y renuncia a que el otro sea libre,

o bien hay que asumir el riesgo de la libertad del otro y, entonces, no hay ninguna garantía de que se adhiera a nuestras proposiciones. Claro que no decimos así las cosas: preferimos decir que «*nos gustaría* que el otro se adhiriese a lo que le proponemos»... pero «*de todos modos aceptamos* que no lo haga». «Nos gustaría... ¡pero de todos modos aceptamos!» He ahí el *leit-motiv,* a menudo conmovedor por su banalidad bienintencionada, del educador que no ha renunciado a la «educación como fabricación» y se encuentra en un callejón sin salida. «Nos gustaría» porque nos adherimos a lo que proponemos y, por lógica, lo que proponemos nos parece lo mejor. «Nos gustaría» porque tenemos, nosotros tenemos, la experiencia de la vida. «Nos gustaría» porque somos responsables de la educación del otro y, dado que el otro no está todavía educado, no puede juzgar por sí mismo lo que le conviene. Pero «de todos modos aceptamos», para empezar porque, la mayor parte de las veces, no nos queda otro remedio; porque hay que vivir y nuestra energía no es inagotable. «De todos modos aceptamos», también, porque preferimos que el otro se aparte de lo que le proponemos antes que entrar con él en una lucha encarnizada de la que ambos saldríamos heridos... y el otro, sin ninguna duda, afianzado en sus convicciones. «De todos modos aceptamos» porque nos damos cuenta de que, *in fine,* no tenemos poder sobre la decisión del otro... la cual decisión no siempre depende de él mismo (Meirieu, 1995).

Alexandre Kojève afirma que «el dominio es un callejón sin salida existencial» (*ibid.*, p. 174). ¿No sería eso aplicable a la educación? ¿No será, también ella, un «callejón sin salida existencial»? Si examinamos algunos de los textos mitológicos en los que vemos a la criatura girarse contra su creador, escapar a su poder sin por ello convertirse en un ser libre capaz de entrar en una relación de iguales, por no hablar de un compartir, es como para pensarlo. ¿Se puede, de veras, «fabricar un hombre» que sea «un hombre para nosotros», es decir, alguien capaz de establecer con nosotros algo que no sea una relación dialéctica entre amo y esclavo? ¿Se puede «formar», sin «fabricarlo», un ser que se nos asemeje, que nos lo deba todo, y que, al mismo tiempo, no esté obligado a nada



respecto a nosotros? ¿Un ser que no intente quitarnos el puesto en un ciclo infernal de dominio recíproco? ¿Un ser que no pretenda darnos gusto, como Pinocho antes de crecer, ni hacernos desgraciados, como la mandrágora que se propone hacer expiar su creación a su creador? ¿Podemos escapar a la «doble imposición» y renunciar a la conminación paradójica del «te obligo a adherirte libremente»? ¿Podemos no caer en la violencia que siempre se desencadena cuando se está en un callejón sin salida? Ha llegado el momento de consultar la historia ejemplar de Frankenstein respecto a ese asunto que adquiere, a medida que vamos avanzando, un carácter cada vez más irreductible y nos permite ya entrever otro interrogante, oculto como un secreto en el corazón de todos los que ya hemos encontrado: ¿se puede renunciar a «hacer al otro» sin, con ello, renunciar a educarlo?

## Mary Shelley, o la creación, por una joven modosita de 19 años, de un texto ejemplar: *Frankenstein, o el moderno Prometeo*

El destino de Mary Shelley fue, es evidente, excepcional. Nació en 1797 de la unión de dos intelectuales ingleses de los que hoy se diría que fueron vanguardistas: William Godwin, autor de *An Enquiry Concerning Political Justice,* donde defiende la distribución de la propiedad privada según las necesidades atestadas de cada individuo y denuncia con violencia las injusticias sociales de la sociedad británica, y Mary Wollstonecraft, que había escandalizado terriblemente a esa misma sociedad publicando su *Vindicación de los derechos de la mujer.* Esos dos personajes extravagantes habían decidido vivir juntos pero sin compartir hogar, para no hacer peligrar su independencia recíproca. En muchos aspectos, hoy podemos verlos como «*figuras célebres de la causa de las Luces: no tenían conciencia de ninguna sombra, salvo la de la ignorancia a su alrededor, y creían firmemente ser portadores de una antorcha que podía honrar la Historia*» (Spark, 1989, p. 18). Su unión, por desgracia, duró poco, porque al cabo de cuatro años Mary

Wollstonecraft dio a luz una niña, que iba a ser Mary Shelley, y murió diez días más tarde, de una fiebre que los médicos no pudieron atajar.

La pequeña Mary fue educada, pues, por su padre, el cual no tardó en casarse con una vecina. Mary conoció, durante su infancia, como sucede a menudo en situaciones de ese tipo, vivas tensiones con su madrastra, a la que consideraba (sin duda con razón) bastante mediocre por comparación con la madre perdida e idealizada. El clima intelectual y político de la época, por lo demás, contribuía a eso en gran medida, porque Inglaterra era entonces presa de una reacción antifrancesa y antirrevolucionaria, y la pequeña Mary no podía percibir a su madre sino como una figura progresista desaparecida de modo prematuro e injusto. Cuando Mary tenía quince años, su padre, para evitar que el clima familiar se degradase más, la envió a casa de un amigo en Escocia, *«a que se educase como filósofa, e incluso como cínica»* (*ibid.*, p. 34). Fue por entonces que describió a Mary como *«singularmente audaz, bastante imperiosa y de mente activa, [con] un fuerte deseo de conocimiento y una perseverancia casi invencible en todo lo que emprende»* (*ibid.*, pp. 31, 32). ¡El doctor Frankenstein tendrá a quién parecerse! Godwin contaba, por lo demás, a quien quisiera oírle, que sería una digna sucesora de su padre.

Pero Godwin no calculaba que Mary conociese, en 1814, al poeta Percy Bysse Shelley, de fama todavía muy modesta pero con un encanto sin duda tremendamente atractivo. Él acaba de separarse de su mujer, y se enamora perdidamente de Mary. Mary, fascinada por él, no tarda en sucumbirle. Para escapar a Godwin y a la buena sociedad inglesa, Mary y Percy huyen, la noche del 28 de julio de 1814, y parten en un viaje, demente y terriblemente romántico como su amor, por Francia, Suiza, Alemania, Holanda... antes de atreverse a volver a Londres y desafiar la ira de Godwin. La pareja vivirá allí, entre los tumultos y las aventuras necesarias para sentirse existir y alimentar de pasión y sufrimientos su romanticismo. Ya conocemos la continuación, al menos en lo que nos concierne: el verano lluvioso de 1816, junto al lago de Ginebra, Mary empieza a escribir *Frankenstein* consecutivamente a una apuesta entre amigos. Cuando el libro se publica, en Londres, en 1818, causa «un extraño escalofrío».



No es que la crítica lo acogiese unánimemente como una obra maestra. Al contrario: fue objeto de vivos ataques y de muchas polémicas. Una revista literaria muy influyente denunció con violencia *«esa clase de escrito»* que *«no inculca ninguna lección de conducta, de modales ni de moralidad; no puede enmendar, y ni tan sólo divertirá a sus lectores, a menos que tengan el gusto tristemente viciado»*. Sólo Walter Scott (¡que la creía obra de Percy!) la elogió y subrayó que, en su opinión, revelaba *«dotes poco comunes de imaginación poética [...] capaces de suscitar reflexiones nuevas y fuentes de emoción inéditas»*.

Todavía hoy, los juicios en torno a la calidad literaria de la obra son peculiarmente contradictorios. Michel Boujut considera que *«la redación de la novela falla; la construcción es pueril y apresurada, y no faltan las repeticiones ni los desarrollos excesivos»* (prefacio a la edición francesa de *Frankenstein* [1978], Verviers: Marabout). Y lo cierto es que, por ejemplo, puede sorprender al lector que el personaje de Justine (que será acusada del asesinato de William, el hermano de Frankenstein, cometido, en realidad, por la criatura) sea presentado, por la vía rápida, mediante una carta en la que cuenta su historia porque la autora, es evidente, acaba de darse cuenta de que ha de presentar a ese personaje. Y no queda uno demasiado contento de la historia inverosímil de la familia De Lacey, con la que el ser tendrá su aprendizaje humano: se trata de una inserción rocambolesca en la que se mezclan un rico mercader turco, un proceso amañado, una fuga extravagante y el reencuentro inverosímil de dos enamorados que, sin ni siquiera hablar el mismo idioma, logran, milagrosamente, reunirse en un pueblecito de Alemania. Pero los defectos quedan de sobra compensados por la organización general de la novela, a la vez original y rigurosa: se trata, en realidad, de un juego de «cajas chinas» (Lecercle, 1994): distintas historias se estructuran en una trama muy precisa en la que se articulan nacimientos y muertes en progresión paroxística. Se empieza y se termina con cartas de un explorador, Walton, que intenta llegar al polo Norte y cuyo barco está

atrapado en los hielos. Walton recoge al doctor Frankenstein y cuenta la tremenda impresión que causa en él mismo y en la tripulación. Sigue la historia del propio Frankenstein a través del diario de Walton, y en esa narración se enclava lo que cuenta la criatura, en el famoso encuentro con su creador en Montenvens, de su propia «educación» y sus primeras fechorías. Tenemos ahí una construcción en círculos concéntricos cerrados por una nueva carta de Walton, que, tras oír la historia de Frankenstein y haber visto morir al creador y a su criatura, renuncia a su propia búsqueda, la conquista del polo Norte.

El estilo del texto también ha sido objeto de discrepancias: algunos ven ahí una escritura poco trabajada y con mezcla de influencias de la novela gótica (escenas en que Frankenstein desentierra cadáveres en cementerios), del naturalismo (descripciones líricas de montañas y lagos, desde Chamonix hasta Escocia), de tópicos filosóficos del siglo XVIII (modo de analizar las primeras impresiones de la criatura y el despertar de sus sentidos), de la ideología «científica» entonces en boga (alusión al doctor Darwin, abuelo de Charles, experto en «galvanismo», convencido del poder de la electricidad de devolver la vida a cuerpos inanimados), etcétera. Hay, incluso, a veces, acentos shakespearianos, en especial en la grandilocuencia de las maldiciones proferidas por el monstruo y en el carácter épico de un combate que sobrepasa en envergadura, claramente, a los protagonistas. Pero más allá de la suma de influencias y referencias explícitas o implícitas, la novela se caracteriza, extrañamente, por el «realismo» del discurso. Si el lector siente «escalofríos» es quizá, precisamente, porque el estilo de la narración es relativamente simple y no estamos ante una forma literaria original que pueda, en cierto modo, absorber la intriga. Mary Shelley dice las cosas con la ingenuidad de una chica de diecinueve años; las dice «tal como vienen», sin buscar la coherencia estilística, aplicando, siempre, a la acción las palabras que espontáneamente le parecen mejores. No intenta conseguir una obra literaria homogénea, y lo cierto es que no la consigue. Pero, lejos de perjudicar lo contado, esa «imperfección» hace resaltar todavía más la fuerza del mito en estado bruto. Por eso, sin duda, el éxito popular de la novela fue



inmediato. Por eso hoy no se la puede clasificar fácilmente en ningún «género literario» bien delimitado. Y por eso nos fascina tanto.

## Frankenstein y su criatura, o el sorprendente juego de espejos del «no soy yo, es el otro»

¿Por qué, cuando se dice «Frankenstein», todos pensamos enseguida en el monstruo? ¿Por qué ese nombre evoca irresistiblemente la cara suturada, el cuerpo enorme y los crímenes atroces de la criatura? Sabemos, sin embargo, más o menos, que Frankenstein no es el monstruo, sino su creador; que no es el asesino, sino un sabio médico, ávido de conocimientos, que quiere, emulando a Prometeo, robar a los dioses un secreto esencial. Lo sabemos tanto más cuanto que el título exacto de la obra no se presta a confusión: *Frankenstein, o el moderno Prometeo*. Ocurre, como dice Jean-Jacques Lecercle, que *«lo sabíamos pero no queríamos saberlo. Sé que Frankenstein no es el monstruo, pero de todos modos...»* (*op. cit.*, p. 5).

Esa confusión no se debe a un simple lapsus, ni es producto de las adaptaciones cinematográficas que la han alentado. Está inscrita en el texto mismo de la obra; inscrita en hueco, por así decirlo. La inscribe Mary Shelley en el cuerpo mismo del monstruo que, como en el relato de Kafka «En la colonia penitenciaria» (1919), lleva en su carne el texto de su condena y los estigmas que determinan inflexiblemente su futuro: la criatura es obra de Frankenstein; su cuerpo deforme, que su autor ha hecho mayor que el de un ser humano por comodidad y porque eso facilitaba el trabajo quirúrgico de fabricación, ese cuerpo «es» Frankenstein porque el doctor ha puesto en él todo su saber, toda su energía, toda su voluntad: lo ha querido, no ha querido más que eso. *«Quien no haya oído la llamada irresistible de la ciencia»*, dice, *«no puede hacerse idea de su tiranía»* (Shelley, 1818). Ha creído realizar una obra y esperado, sin duda, que, tras su larga y difícil tarea, pueda decirse «un Frankenstein» como se dice «un Rubens» o «un Vermeer». He

ahí la esperanza, inverosímil y sin embargo banal, de hacerse reconocer a través de lo que se ha creado, de sobrevivir en ello y de alcanzar, de ese modo, una forma peculiar de clonación que otorga la inmortalidad.

Sólo que «un Rubens» o «un Vermeer» se contemplan en un museo... y por eso, sin duda, escapan en enorme medida a su creador, tanto porque el espectador hará una proyección de sí mismo cuando contemple el cuadro como porque los críticos de arte encontrarán en él cosas que, probablemente, su creador jamás tuvo el ánimo explícito de poner. Cierto que el pintor o el escultor sueñan en secreto en fundar una «escuela» y tener por discípulos a imitadores fieles pero imperfectos..., fieles por reverencia, e imperfectos por deferencia. Pero las obras, una vez ejecutadas, guardan, con su creador, una relación de exterioridad, hasta tal punto que lo usual es que el autor se desprenda de ellas por trato mercantil. Viene a ser: «Mi trabajo es "mío" pero no es realmente "yo", puesto que puedo intercambiarlo por dinero, puesto que lo entrego a otros por la mediación material de billetes anónimos que circulan en transacciones humanas que yo no controlo ya realmente... Conservo una ternura secreta por lo que he hecho, pero me gusta que otros se reconozcan en ello. En el fondo, lo que he hecho, lo he hecho para eso, para que hombres iguales a mí se lo apropien, me desposean de ello, en cierto sentido, y puedan decir, a su vez: "ese cuadro es mío".» Ahora bien: no hay nada de todo eso en el doctor Frankenstein: su «obra» no será «entregada» a un público hipotético para que otros hombres se reconozcan en ella y compartan, gracias a ella, emociones esenciales de lo humano. Su obra permanece suya: su creación es una paternidad crispada y posesiva; quiere, y ésa será su ruina, triunfar en todos los escenarios: «ser padre» y «ser creador», ambas cosas a la vez; conciliar la satisfacción de «dar nacimiento a un hombre» con la de «fabricar un objeto en el mundo». Quiere el éxito material y el reconocimiento *por parte de* la obra misma, ignorando que no puede haber más reconocimiento, para el creador, que el de sus semejantes, los demás hombres, *por* la obra que les ha cedido, entregado, regalado incluso. *«Nadie puede imaginar»,* explica Frankenstein en pleno frenesí de acción, *«la diversidad de emociones que [...], en los primeros furores del éxito, me empujaban hacia adelante con una fuerza irresistible. [...] Una nueva especie me bendeciría como su creador y fuente; muchas criaturas felices y excelentes, me deberían su existencia. Ningún padre podría reclamar la gratitud de sus hijos tan completamente como yo merecería la de ellas»* (Shelley, *op. cit.*).



Frankenstein quiere, pues, ser padre, y no es extraño que la criatura no tenga nombre: ¡su apellido será, evidentemente, como con todo hijo, el de su padre! Y, como todo hijo, se parece a su padre pese a esas diferencias de generación (y, en este caso, de fabricación) que afectan la relación de filiación y la diferencian de la simple reproducción. De un niño, se dirá que tiene una sonrisa, una expresión, un rasgo de carácter, un modo de andar o de reaccionar que, fugazmente, recuerdan a sus progenitores y, en cierto modo, constituyen su rastro. Y la criatura tiene rastros así: comparte el gusto de su padre por la soledad y los grandes espacios desiertos y hostiles de la alta montaña; es, como él, «razonadora» a no poder más, exaltada, obstinada hasta la tozudería; no se detiene nunca a mitad de camino y lleva su búsqueda hasta el fin. Frankenstein no cejará en crear un ser vivo; la criatura no cejará en conseguir una compañera que comparta su destino. Y cuando Frankenstein haya renunciado, en un arranque de lucidez, a crear esa compañera... *«¿Tenía derecho, por mis intereses personales, a lanzar una tal plaga sobre las generaciones imperecederas?»,* cuando haya *«desgarrado en jirones informes la cosa inmunda en la que trabajaba»,* entonces habrá de cumplirse la terrible maldición del «hijo»: *«¡La noche de tu boda, yo estaré contigo!».* Si el monstruo no ha tenido derecho a una compañera, ¡tampoco el doctor tendrá ese goce! Y la simetría proseguirá en la terrible persecución mundo a través, hasta los hielos árticos... aunque en una curiosa inversión, porque el monstruo, después de haber sido el perseguidor, se convertirá en una especie de fugitivo voluntario: *«A veces, entonces, dejaba a propósito detrás de él ciertos indicios, porque temía que yo, desesperando de dar con él, me dejase morir» ... «Llegó incluso a grabar inscripciones en cortezas de árbol o en rocas, para*

*mantener mi furor: [...] ¡Valor, enemigo mío! Hemos de seguir luchando por nuestra existencia; todavía nos esperan muchas horas penosas».*

La confusión entre Frankenstein y el monstruo no es, pues, un simple error de comprensión; muy al contrario: pone de relieve una dimensión primordial de la novela y del mito: inscribe el mimetismo en el corazón de la relación de filiación... Y ese mimetismo es al mismo tiempo ineluctable e infernal. Es ineluctable porque, ya queda dicho, nadie puede estar presente en su propio origen y cada cual lleva consigo los rastros, formalizados por la educación, de aquél o aquéllos que le han introducido en el mundo. Pero ese mimetismo es infernal porque, como bien dice René Girard (1981), «no se puede ser dos, idénticos o parecidos, en un solo puesto», y la violencia es inevitable cuando el parecido es tanto que cada cual proclama el derecho a ocupar ese puesto. Es infernal, sobre todo, para quienes no puedan librarse de la relación de «fabricación» y queden apresados en la «dialéctica del amo y el esclavo». *«Eres mi creador, de acuerdo, pero yo soy el amo. ¡Me obedecerás!»* (Shelley, 1818), dice el monstruo a su «padre». *«Te equivocas»*, replica el creador; *«la hora de mi indecisión queda atrás, y también la de tu poder»*. No podría expresarse mejor hasta qué punto no tiene salida el callejón al que conduce el proyecto de «hacer» al otro; no podría explicarse mejor la violencia que se apodera ineluctablemente de quienes confunden la educación con la omnipotencia, no soportan que el otro se les escape y quieren dominar por completo su «fabricación»:

«—Te quiero conforme a mis proyectos; te quiero para satisfacer mi deseo de crear a alguien a mi imagen o a mi servicio; te quiero para que hagas que me sienta importante, sabio, eficaz, un «buen padre» o un «buen enseñante»; te quiero para estar seguro de mi poder.

»—Pero te condenas a ser desgraciado, y me condenas a serlo, porque no puedo ser tú sin tomar tu puesto y destruirte; no puedo parecerme a ti sin manifestar mi libertad y escapar a tu poder; no puedo cumplir lo que deseas sin sentir la necesidad irresistible de romper mis cadenas y girar contra ti la violencia que llevas en ti.»



## El pavor del doctor Frankenstein, o el descubrimiento tardío de que no siempre hay perdón para quienes «no saben lo que hacen»

En contraste con la imaginería complicada y barroca empleada en cine para escenificar la operación por la cual Frankenstein da vida al monstruo, Mary Shelley es de una sobriedad sorprendente: *«Una siniestra noche de noviembre pude por fin contemplar el resultado de mis trabajos. Con una ansiedad mortal, dispuse al alcance de la mano los instrumentos que me permitirían transmitir una chispa de vida a la forma inerte que yacía a mis pies. Era ya la una de la madrugada. La lluvia tamborileaba lúgubremente en los cristales, y la vela iba acabando de consumirse. De pronto, a la luz de la llama titubeante, vi que la criatura entreabría sus ojos de un amarillo deslustrado. Respiró profundamente, y sus miembros se agitaron en un movimiento convulsivo»*. Una vez efectuada la operación y colmado el anhelo, el doctor Frankenstein siente un profundo malestar y se sume en un sueño lleno de terribles pesadillas del que no despertará sino al cabo de varias horas. En realidad, tiene un miedo inmenso; le asusta lo que acaba de hacer sin entender todavía bien qué ha hecho. Entrevé, cuando despierta, la mano del monstruo que esboza un gesto hacia él, y descubre «el horror» que le inspira su creación. Ha cometido lo irreparable. Ahora no ve más posibilidad que la huida.

Pero, ¿es en ese momento que se sella su destino? Nada tan lejos de poder afirmarse. Cierto que la criatura no es demasiado agradable de ver... pero, al fin y al cabo, antes de que lo laven y lo vistan, ¡tampoco lo es un niño recién nacido! La criatura, ¿es ya, de veras, a partir de ese momento, el monstruo sanguinario en que más adelante se convertirá? De ningún modo. Mary Shelley es categórica en ese punto. La criatura es profundamente «buena», rebosa sentimientos compasivos y no pide más que ser querida. Es, por supuesto, torpe e insegura, e ignora las costumbres humanas. Pero no hay en ella nada de maldad ni de agresividad... hasta el extremo de que algunos verán en ella la manifestación característica del mito del «buen salvaje» grato a los filósofos del siglo XVIII: *«Es la encarnación ficticia*

*de una experiencia imposible, pero en la que la filosofía de las Luces no había dejado nunca de soñar: la de la tabla rasa. ¿Cómo sería un hombre en estado de naturaleza, sin haber conocido nunca la sociedad?»* (Lecercle, 1994, p. 28). Sería profundamente bueno, alejado de las depravaciones sociales y de los prejuicios culturales; descubriría el mundo progresivamente y se formaría de él una representación a partir de las primeras visualizaciones e impresiones inscritas en su conciencia. Aprendería de las cosas mismas lo que hay que saber; sólo querría ser útil, servir, ser querido y apreciado; tendería la mano al semejante, no para agredirlo sino en testimonio de su «voluntad buena»... cosa ésta muy distinta de la «buena voluntad». Sería, dicho de otro modo, el engendro de Frankenstein.

La criatura, abandonada por su creador, intentará, en efecto, «hacerse una educación». Para empezar, descubrirá el mundo de un modo que Locke y los filósofos empiristas imaginaban posible: *«No hay nada en el entendimiento que no haya estado antes en los sentidos»,* escribe Locke en *Ensayo sobre el entendimiento humano,* publicado en 1690. Y el filósofo parte en campaña contra el innatismo cartesiano, y desarrolla la tesis de la prioridad de las experiencias concretas... experiencias concretas que, precisamente, la criatura de Frankenstein tendrá en el bosque al que va a dar cuando escapa del laboratorio. Primero descubre «la extraña multiplicidad de las sensaciones que se apoderan de todo su ser», y luego observa ciertos fenómenos con los que ejercerá la reflexión: se nota más calor al sol o junto al fuego, la carne es mejor cuando está cocinada, dormir a cubierto de la lluvia es más agradable y permite que el cuerpo se recobre mejor del cansancio sin riesgo de enfermar... Poco a poco, y de entrada sin intervención de los hombres, la criatura se «civiliza», construye su inteligencia en lo que hoy llamaríamos su interacción con el mundo, y adquiere ciertos conocimientos esenciales por el «método natural». Luego vendrá el encuentro con la familia De Lacey, refugiada en una casa de campo tras un juicio desgraciado. Allí, escondida en un cobertizo, la criatura descubre las costumbres humanas, empezando por el lenguaje: *«Me di cuenta de que aquella gente disponía, por articulación de sonidos, de un medio de comunicarse unos a otros experiencias y sentimientos. Observé que las palabras que pronunciaban tenían el don de causar a veces, en aquéllos a quienes iban dirigidas, sonrisas o caras tristes. Había ahí, sin duda, una ciencia divina que yo deseaba aprender lo antes posible»* (Shelley, 1818). La criatura, cómo no, aprende fácilmente a hablar; y, en prueba de gratitud hacia sus benefactores involuntarios, les presta, de noche, pequeños servicios: corta leña o ayuda clandestinamente en trabajos de granja. La llegada de una muchacha a la que hay que enseñar a leer proporciona a la criatura la ocasión de enriquecer su cultura e integrarse más en la comunidad humana. Sin dejarse ver, sigue las lecciones que el joven da a su amada y se entera de la historia de los hombres con Plutarco y sus *Vidas paralelas de los hombres ilustres de Grecia y de Roma.* Ahí descubre valores morales y sociales a los que se adhiere de modo espontáneo: *«Admiraba la virtud y los sentimientos nobles»* (*ibid.*), explica, conmovida por la fuerza y la simplicidad de los grandes actos y de las grandes almas de las que la familia De Lacey le ofrece ejemplos cercanos. El monstruo medita sobre su propio destino también por el estudio del *Paraíso perdido,* de Milton: *«Como Adán, yo no estaba unido, en apariencia, por ningún vínculo a ningún ser. Pero en todo lo demás su situación era muy distinta de la mía. Él había salido de las manos de Dios, el ser perfecto; él era feliz y no le faltaba nada. Además, le protegía su creador, que le dedicaba atentos cuidados. [...] Yo, en cambio, era un desdichado, desamparado y solo».*

De ese modo empieza a insinuarse la duda en esa criatura que no pide más que querer y ser querida. La duda, y luego, cuando descubre el diario del doctor Frankenstein en los bolsillos de su chaqueta, que había tomado al huir del laboratorio, la inquietud, la ira y, finalmente, la rebeldía: *«¡Maldito sea el día que me vio nacer!, grité, desesperado. ¡Maldito creador!».* Y, ciertamente, ¿por qué crear un ser y luego abandonarlo, solo, pese a sus tremendas desventajas, entre hombres que no pueden, si algún mediador no les ayuda, reconocerlo como uno de los suyos? ¿Por qué ponerlo en el mundo y renunciar a introducirle en el mundo, a socializarlo, y a ayudar a los hombres a socializarse respecto a él? El doctor Itard desafiará el

escepticismo y el miedo de los hombres, incluyendo a los hombres de ciencia, para hacerle un espacio a Victor del Aveyron, pese al «asco» que el niño despertaba en sus contemporáneos. Y el cine nos ha ofrecido, con *El hombre elefante,* la célebre película de David Lynch, un ejemplo de magnífica tenacidad y de la posibilidad, pese al espanto que inspiran las deformidades físicas, de reconocer en un «monstruo» a un miembro de la comunidad humana; del lento y soberbio hallazgo de su humanitud. Nada de eso en el doctor Frankenstein: cuando comete un «sacrilegio», cae postrado, se sume en una culpabilidad mortífera y parece perder por completo el sentido de sus responsabilidades. Repite, entonces, hasta la saciedad, que «no sabía lo que hacía»... Pero, justamente, había que saberlo. Fabricar un hombre no se puede hacer así como así, a bote pronto, sin pensarlo de veras, sin calcular las consecuencias ni preguntarse qué implica eso en el futuro.

Fabricar un hombre y abandonarlo es correr, efectivamente, el riesgo de hacer de él un «monstruo». Si la criatura es un «monstruo» es porque ha sido abandonada por «su padre». Puede descubrir el mundo gracias a sus sentidos; tiene la oportunidad de acceder a la cultura gracias al encuentro milagroso de situaciones que le permiten aprendizajes esenciales. Pero le falta algo aún más esencial: aprende mucho, pero *nadie,* propiamente hablando, *se ocupa de su educación.* Ningún mediador la presenta a los hombres y se los presenta. Y lo que había de suceder sucede: el encuentro tiene lugar... pero en forma de una auténtica conmoción que generará numerosos cataclismos.

El resto, ya se sabe: la criatura intenta que la adopte el viejo ciego de la familia De Lacey; defiende su causa con sinceridad: *«Todavía no he hecho daño a nadie. Al contrario: siempre he intentado, en la medida de mis modestas posibilidades, ser útil a mi prójimo»* (Shelley, 1818); consigue de ese modo inspirarle compasión... hasta la llegada de los restantes familiares que, aterrados, se precipitan contra ella y le asestan golpes violentos a los que la criatura se niega a replicar. Luego viene la huida, el vagar desesperado, el malentendido que deriva en tragedia: la criatura salva a un niño de ahogarse y los hombres, convencidos de que intenta ahogarlo, le dan las gracias a golpe de



escopetazo. La historia, entonces, no puede sino dar un tumbo: *«Los sentimientos de bondad y afabilidad que todavía me animaban hacía tan sólo unos instantes se cambiaron por una furia diabólica que me hacía chirriar de dientes».* Y, con la furia en el corazón, la criatura emprende la búsqueda de su creador. Los crímenes se suceden: William, el hermano del doctor, es degollado; Justine es acusada del asesinato y ahorcada; Clerval, el amigo fiel, es asesinado; la mujer del doctor será muerta la noche de la boda, y el padre de Frankenstein morirá poco después. El resorte estaba tensado, todo estaba a punto: la máquina infernal tenía que ponerse en marcha. Estamos ahora en una historia cuyo desarrollo es implacable, en similitud con lo que describe Jean Cocteau en su adaptación de Edipo, *La machine infernale: «Contempla, espectador, con la cuerda tensa, de tal modo que el resorte se desenrrolle con lentitud a lo largo de toda una vida humana, una de las máquinas más perfectas que han construido los dioses infernales para la aniquilación sistemática de un mortal»* (Cocteau, 1934, p. 12). Sólo que, aquí, los dioses no pintan nada. Es un hombre, uno de los nuestros, quien, sin saber lo que hacía, ha desencadenado el proceso. Un hombre que ha cometido el delito imperdonable de confundir «fabricación» y «educación». Un hombre que creía que podía poner un ser en el mundo sin acompañarlo en el mundo. Un hombre que sella su desgracia y la de su criatura al considerar terminado el trabajo cuando ha terminado el «montaje» y construido el cuerpo. Pero un cuerpo humano es muy distinto de un montón de carne: es el sitio de un sujeto que se construye, que se proyecta, y que prolonga, mucho más allá de su fabricación, algo así como un excedente de humanidad.

## Frankenstein, o la educación entre praxis y poiesis

Es, sin duda alguna, Francis Imbert quien mejor ha formulado la oposición entre *praxis* y *poiesis* en educación. Retomando esa temática de Aristóteles, e iluminándola con los trabajos de Hannah Arendt (1983) y de Cornélius Castoriadis (1975), ha

demostrado que toda empresa educativa está profundamente marcada por esa oposición (Imbert, 1985, 1987, 1992). La *poiesis* se caracteriza por tratarse de una fabricación que se detiene en cuanto alcanza su objetivo. El objeto que se propone como fin impone que entren en juego unos medios técnicos, unos saberes y unos saber hacer, unas capacidades y competencias que generan un resultado objetivable y definitivo desgajado de su autor, el cual ya no vuelve a tocarlo. La *poiesis* es, hablando en propiedad, una actividad; en el sentido aristotélico, no es un «acto». La *praxis,* por el contrario, se caracteriza por ser una acción que no tiene más finalidad que ella misma: aquí ya no hay ningún objeto a fabricar, ningún objeto del que se tenga una representación anticipada que permita su elaboración y lo encierre, en cierto modo, dentro de su «resultado», sino un acto a realizar en su continuidad, un acto que nunca termina de veras porque no comporta ninguna finalidad externa a él mismo definida con antelación.

Tenemos, de ese modo, que la educación no puede ser nunca por entero una *poiesis,* aunque tenga inevitablemente características de «amaestramiento» que remiten a una imagen, definida previamente, de conformidad social. Reducir la educación a una *poiesis* sería tratar al sujeto educado como una «cosa» de la que podría decirse, antes de empezar a educarla, qué debe ser y de qué modo exacto podrá verificarse si se corresponde con lo proyectado. Sería, en realidad, negar la educación y encerrarse en la contradicción que tantas veces hemos visto en funcionamiento: el educado, para estar «logrado», debe parecerse al educador, pero ese parecido implica que, como él, disponga de una libertad que le permita, precisamente, diferir de lo proyectado para él. En ese punto fracasa la empresa de Frankenstein, cuando descubre que su criatura ha sido *«dotada involuntariamente por él de la voluntad y el poder de cometer los actos más horribles»* (Shelley, 1818). Y por eso Frankenstein no es un educador; por eso no entra en la *praxis.*

Porque resulta, explica Cornélius Castoriadis, que *«en la* praxis *la autonomía de los otros no es una finalidad; es, y no jugamos con las palabras, un comienzo; es todo lo que se quiera menos una finalidad; no está terminada, no admite ser definida por un estado o unas características cualesquiera»* (1975, p. 104). Y Francis Imbert añade: *«El punto de mira de amaestramiento, de logro, de supresión del tiempo y del sentido, he ahí la manifestación esencial del olvido de la* praxis. *Mientras que la* poiesis *exige una Figura de Autor, Señor del sentido, capaz de garantizar la predecibilidad y la reversibilidad de sus operaciones de producción, la* praxis *se propone obrar con "actores", con sujetos singulares que se comprometen y se encuentran en base a su no-dominio del sentido y de la imprevisibilidad de lo que puede derivar de su compromiso y su encuentro»* (1992, p. 112).



Frankenstein, es evidente, reduce la educación a una *poiesis:* para él, la acción termina con la fabricación. El cuerpo no es más que un conjunto de órganos, la formación de una combinación eficaz de sensaciones y conocimientos; el sujeto es el simple resultado de procedimientos técnicos que basta con poner en obra a partir de principios elementales de la «filosofía natural». La fisiología y la psicología, la construcción del cuerpo y el adiestramiento social, bastan para «hacer un hombre».

En cierto modo, sin embargo, Frankenstein no se engaña de veras: sabe, sin duda, muy en el fondo, que no es eso; que un sujeto es otra cosa que un ensamblaje de elementos físicos y psíquicos. Pero eso, es evidente, le da miedo; le causa pavor porque, si aceptase esa realidad, tendría que reconsiderar sus convicciones fundamentales más íntimas, empezando por su relación con los saberes científicos. Porque Frankenstein comparte, en lo más recóndito de su ser, esa convicción que hoy llamaríamos «tecnocrática», analizada por Olivier Reboul como fundada en cinco postulados: 1) el postulado de que la técnica puede resolver todos los problemas; 2) el postulado de un control total de nuestra acción y de la eliminación de cualquier imprevisto; 3) el postulado de la reducción de lo real a lo que es científicamente detectable y mensurable; 4) el postulado de que las opciones técnicas se imponen por razones puramente técnicas y no son discutibles; 5) el postulado de que la eficacia técnica es el valor supremo (Reboul, 1989, pp. 200, 201). Ahora bien: Frankenstein descubre, en el curso de su espantosa aven-

tura, el carácter particularmente peligroso de esos postulados, hasta tal punto que no querrá transmitir su terrible secreto a Walton, hasta tal punto que una y otra vez lamentará sus actos y su irresponsabilidad en el pasado... aunque sin sacar las consecuencias y tratar de pasar, cuando todavía estaba a tiempo, de la *poiesis* a la *praxis.*

En ese sentido, Frankenstein, en su ceguera, comparte la tentación descrita por Hannah Arendt de «sustituir el actuar por el hacer». *«La cosa es siempre escapar a las calamidades de la acción buscando refugio en una actividad con la que un hombre, aislado de todos, se mantiene dueño de sus actos y sus gestos de comienzo a fin: [...] huir de la fragilidad de los asuntos humanos y refugiarse en la solidez de la tranquilidad y el orden»* (Arendt, 1983, pp. 247, 249). Porque la educación (todo educador lo sabe) está siempre llena de «calamidades»: los niños son maleducados y le sacan la lengua a la gente en vez de dar amablemente los buenos días; los alumnos no entienden jamás lo que toca cuando toca; no se aplican lo suficiente en matemáticas y están distraídos en clase; cuando tienen buenos resultados en la escuela y podrían cursar la carrera superior que quisieran, a veces les da por hacer teatro o ponerse a viajar; hacen cosas feas en la cama y, por la noche, no vuelven a casa a la hora estipulada; se pelean entre ellos y no respetan a sus mayores; a veces, incluso, enferman y nos dan tremendas preocupaciones... todo eso si, sencillamente, no se fugan para ponernos a prueba o para «irse con una chica que, realmente, no les conviene». La educación está llena de «calamidades» porque es una aventura imprevisible en la que se construye una persona, una aventura que nadie puede programar. No es nunca del todo reposada, y se entiende que Frankenstein no quisiera meterse en ella, que incluso intentase conjurar esa imprevisibilidad haciendo como si creyese de veras que la educación se realizaba por la fabricación, que la *poiesis* podía permitir que se prescindiera de la *praxis.*

Pero Frankenstein ha calculado mal. Con la esperanza de ahorrarse los disgustos de la imprevisibilidad de la educación, se inflige las pruebas, mucho más terribles, de la lucha encarnizada entre la criatura y su creador. En vez de aceptar la tarea, desde luego compleja y difícil, por la cual un hombre introduce a otro en el mundo y lo ayuda a construir su diferencia, se enreda en un proyecto infernal que sólo podía conducirles, a él y a su criatura, a esa carrera hacia la muerte por las soledades polares desérticas en las que reinan definitivamente «el frío y la desolación» (Shelley, 1818).

# A MITAD DE RECORRIDO: POR UNA VERDADERA «REVOLUCIÓN COPERNICANA» EN PEDAGOGÍA

La ley de orientación en educación, aprobada por el parlamento francés en 1989, afirma explícitamente que «el alumno debe estar en el centro del sistema educativo». La fórmula es seductora; pero no por ello es realmente nueva ni está del todo desprovista de ambigüedades.

Ya en 1892, Claparède hablaba de la necesidad de una «verdadera revolución copernicana en pedagogía» y exhortaba a los «hacedores de programas» a entender que «las lecciones están hechas para los alumnos, y no los alumnos para las lecciones». Seguía la pista de Rousseau y consideraba que éste había dado definitivamente vuelta a la página de una pedagogía normativa y autoritaria que trata de «domesticar» al niño con objeto de imponerle saberes y actitudes conformes a las exigencias sociales. Pensaba, como Rousseau, que la pedagogía debe centrarse en el niño, el cual se convierte en el actor principal de su propia educación si descubre y construye por sí mismo lo necesario para su propio desarrollo.

Pero no es seguro que las cosas sean tan sencillas. Por una parte, una lectura atenta de *Emilio* saca a luz muchísimas más imposiciones educativas de lo que solemos suponer: dado que el niño no sabe todavía qué es necesario y beneficioso para su propio desarrollo, la decisión en cuanto a eso recae en último término en el adulto que, simplemente, se organiza para que su pupilo descubra por sí mismo aquello que ya se ha decidido que descubra y desee en el momento apropiado aquello que su educador considera deseable. La no poca «astucia» de Rousseau consiste, pues, en organizar la pedagogía en torno al «interés

del niño», pero de tal modo que este último, gracias a escenificaciones sabiamente montadas, vea una convergencia entre «lo que le interesa» y «lo que va en su interés» (Meirieu, 1995).

Por otra parte, no es seguro que el «centrar la educación en el niño» sea una fórmula completamente defendible, porque puede hacer creer que el niño lleva en sí los fines de su propia educación y que ésta le ha de quedar enteramente subordinada. Ahora bien: ya sabemos que el niño llega al mundo infinitamente pobre, y que no puede desarrollarse más que gracias a un entorno estimulante y a su inscripción en una cultura. Atender sus peticiones, someterse a sus necesidades, proponerle tan sólo aquello que tiene ganas de hacer y que ya es capaz de hacer, es arriesgarse a mantenerlo en un estado de dependencia, incluso en una vida vegetativa en la que, privado de exigencias, se dejará caer al nivel más bajo. La educación, entonces, se reduciría a la contemplación embobada de unas aptitudes que se despiertan; ratificaría todas las formas de desigualdad y dejaría a los «hombrecitos» completamente inermes, incapaces de entender lo que les ocurre, privados de voluntad y prisioneros de sus caprichos y de toda clase de manipulaciones demagógicas.

¿Hay que volver, entonces, al proyecto que, desde Pigmalión hasta Frankenstein, desde el Golem hasta Pinocho, se propone hacer del niño un objeto de «fabricación», un simple resultado de experiencias fisiológicas, psicológicas y sociales? Por supuesto que no. Ya hemos observado lo suficiente las terribles contradicciones de ese proyecto, sus callejones sin salida y sus fracasos, para descartar definitivamente esa tentación, sea cual sea la forma que adopte. La ambición de dominar por completo el desarrollo de un individuo, ya sea pasando por la creación de reflejos condicionados al modo de Pavlov, ya sea mediante el despliegue de herramientas tecnológicas al estilo de Skinner y de la enseñanza programada, es siempre una ambición perversa y mortífera. Aunque la psicología cognitiva ocupe el lugar de lo que Frankenstein llamaba «la filosofía natural», aunque la didáctica sustituya a la cirugía, aunque conocimientos extirpados de bibliotecas reemplacen a fragmentos de cadáver desenterrados de cementerios, permanecemos en el mismo sueño o, mejor dicho, en la misma pesadilla: hacer vida con la muerte, fabricar un sujeto acumulando elementos y esperando que, mágicamente, una «chispa de vida» venga a ligar y a dar animación a ese cúmulo.



Cierto que los saberes y conocimientos que intentamos transmitir y de cuyo «montaje» esperamos que salga un ser a nuestra imagen estuvieron muy vivos en otros tiempos. Fueron hombres quienes, pacientemente, los elaboraron, los construyeron con obstinación para responder a preguntas esenciales que se formulaban o resolver problemas a los que tenían que encararse. Las disciplinas escolares beben de esos manantiales inmensos, y lo hacen con la deferencia debida a los inventores que constituyeron nuestro patrimonio. Pero esas disciplinas, demasiado a menudo, sólo se quedan con algunos fragmentos fosilizados, desgajados de todo lo que les daba sentido, aislados de los problemas fundacionales en que se inscribían. La biología, la historia, la literatura, las matemáticas o la física ya no son intentos de responder a los interrogantes humanos esenciales con que el niño se encuentra desde muy temprano: ¿de qué estoy hecho? ¿De dónde vengo y de qué soy heredero? ¿Por qué se cruzan en mí sentimientos tan contradictorios que a veces llego a detestar a los seres que más quiero? ¿Hasta qué cifra se puede contar, existe de veras el infinito? ¿Dónde acaba el mundo en que vivimos?... Las disciplinas escolares se han convertido, en el curso del tiempo, sin ni siquiera darse cuenta quienes han presidido su organización, en «fragmentos de cadáver exhumados de panteones y de osarios» (Shelley, 1818), en jirones de conocimientos extirpados de tratados eruditos y compilados en manuales. Ya no habita en ellas lo que podría de veras darles vida, el interrogante fundacional que permitiría a seres que entran en el mundo hacérselas propias y acrecentarlas: «¿A qué han querido responder los hombres al elaborar todo eso? ¿Qué pregunta, qué inquietud, qué problema les preocupaban hasta el punto de dedicar tanta energía y esperanza al conocimiento de las cosas?»

He ahí, sin duda, qué habría que situar «en el centro del sistema educativo», he ahí lo que sería una auténtica «revolu-

ción copernicana en pedagogía». No un puericentrismo ingenuo (por lo demás, siempre desmentido en la práctica), no una «fabricación» por acumulación de conocimientos o por hábiles manipulaciones psicológicas, sino la construcción de un ser por sí mismo a través de la verticalidad radical de los interrogantes que plantea la cultura en su forma más elevada.

Dicho en otros términos: la educación sólo puede escapar a las desviaciones simétricas de la abstención pedagógica (en nombre del respeto al niño) y de la fabricación del niño (en nombre de exigencias sociales) si se centra en *la relación del sujeto con el mundo.* Su tarea es movilizar todo lo necesario para que el sujeto entre en el mundo y se sostenga en él, se apropie de los interrogantes que han constituido la cultura humana, incorpore los saberes elaborados por los hombres en respuesta a esos interrogantes... y los subvierta con respuestas propias, con la esperanza de que la historia tartajee un poco menos y rechace con algo más de decisión todo lo que perjudica al hombre. Ésa es la finalidad de la empresa educativa: que aquél que llega al mundo sea acompañado al mundo y entre en conocimiento del mundo, que sea introducido en ese conocimiento por quienes le han precedido... que sea introducido y no moldeado, ayudado y no fabricado. Que, por último, según la hermosa fórmula que propuso Pestalozzi en 1797 (una fórmula diametralmente opuesta al proyecto de Frankenstein), pueda «ser obra de sí mismo» (Pestalozzi, 1994).

En suma: la verdadera revolución copernicana en pedagogía consiste en volver la espalda resueltamente al proyecto del doctor Frankenstein y a la «educación como fabricación». Pero, con ello, no hay que subordinar toda la actividad educativa a los caprichos de un niño-rey. La educación, en realidad, ha de centrarse en la relación entre el sujeto y el mundo humano que lo acoge. Su función es permitirle construirse a sí mismo como «sujeto en el mundo»: heredero de una historia en la que sepa qué está en juego, capaz de comprender el presente y de inventar el futuro.

Pero situar en el corazón de la educación «la construcción de un sujeto en el mundo» no es fácil, y, antes de entrar en proposiciones concretas susceptibles de hacer operativo ese principio, debemos compendiar, en forma de breves «alertas», hasta qué punto esa «revolución copernicana» ha de llevarnos a revisar nuestros prejuicios en el tema educativo.



## «Nos ha nacido un niño», o por qué la paternidad no es una causalidad

*«El milagro»,* explica Hannah Arendt, *«que salva al mundo de la ruina normal, "natural", es, en último término, el hecho de la natalidad, en el cual arraiga ontológicamente la facultad de actuar. Dicho de otro modo: es el nacimiento de hombres nuevos, el hecho de que empiecen de nuevo, la acción de que son capaces por derecho de nacimiento. Tan sólo la experiencia total de esa capacidad puede infundir en los asuntos humanos la fe y la esperanza [...]. Son esa esperanza y esa fe en el mundo las que han encontrado, sin duda, su expresión más sucinta y más gloriosa en una breve frase de los Evangelios que anuncia su "buena nueva": "Nos ha nacido un niño"»* (Arendt, 1983, p. 278). «Nos ha nacido un niño». Hay que meditar la fórmula. Hay que reconocer, sin vacilar, el carácter inverosímil, incluso milagroso, de todo nacimiento. Hay que aceptar que el nacimiento de un hijo no es una simple prolongación del yo; que ese nacimiento es portador de una esperanza de comienzo radical, de la posibilidad de una invención que renueve por completo nuestros horizontes. Hay que honrar, en el ser que llega, la oportunidad que se nos ofrece de no encerrarnos en nuestro pasado sino, por el contrario, ser «superados» de veras. Hay que saludar, en el ser que llega, sea donde sea que llegue, como un posible salvador, como una especie de Navidad en cotidiano, como un signo de que todavía puede advenir todo y realizarse por fin lo mejor.

Por supuesto, no hay nacimiento sin progenitores y, por lo tanto, los adultos algo tienen que ver en el asunto. Pero aquél que no sea capaz de aceptar un nacimiento como un don estará siempre atenazado por el deseo de dominio y angustiado por la

idea de que el ser que acaba de nacer pueda no pertenecerle. Aquél que no sea capaz de maravillarse delante de un recién nacido y considerar que «le ha sido dado un niño» condena al mundo a la reproducción y enfanga cualquier relación educativa en un mimetismo funesto.

*«Ni las categorías del poder ni las del tener pueden indicar la relación con el niño. Ni la noción de causa ni la de propiedad permiten aprehender el hecho de la fecundidad»*, explica Emmanuel Levinas (1985, pp. 85, 86). Y añade: *«La filiación es una relación con alguien ajeno en la que el ser ajeno es radicalmente otro, y en la que, con todo, es también, en cierto modo, yo» (idem).* Ésa es la dificultad: aceptar al niño que llega como un don, renunciar a ejercer con él nuestro deseo de dominio, despojarse, en cierto modo, de nuestra propia función generadora sin con ello renunciar a nuestra influencia ni tratar de abolir una filiación sin la cual él no podría conquistar su identidad. Hay que renunciar a ser la causa del otro sin renunciar a ser su padre, sin negar nuestro poder educador en una ridícula gimnasia no-directiva. El asunto, como se ve, no es fácil.

En suma: la primera exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en renunciar a convertir la relación de filiación en una relación de causalidad o de posesión. No se trata de fabricar un ser que satisfaga nuestro gusto por el poder o nuestro narcisismo, sino de acoger a aquél que llega como un sujeto que está inscrito en una historia pero que, al mismo tiempo, representa la promesa de una superación radical de esa historia.

## «Un ser se nos resiste», o de la necesidad de distinguir entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona

Los educadores se sorprenden a veces de las dificultades con que topan: los niños, a qué negarlo, no son demasiado dóciles, y, cuando sí lo son, la mayor parte de las veces es que intentan aplacarnos para acabar haciendo lo que quieren. Creemos dirigirlos y, bajo mano, nos tienen en su poder mientras nosotros estamos al acecho de sus signos de afecto o de progreso. En la cotidianidad de la vida familiar o de la clase, nuestros fracasos se multiplican: no conseguimos jamás hacer lo que queremos con los niños que se nos confían. Para empezar, no quieren nunca lo que deberían querer en el momento adecuado: cuando quisiéramos que estudiasen matemáticas o latín, les da por mirar un serial de televisión. Y tanto da que les expliquemos que, a largo plazo, las humanidades y la ciencia les darán satisfacciones infinitamente superiores a las de las aventuras afectivo-televisuales de colegiales norteamericanos; se diría que no se dejan convencer de eso fácilmente. Luego, cuando por fin consienten en hacer lo que uno cree útil para ellos, jamás lo hacen como corresponde: lo enfocan mal, van demasiado aprisa o demasiado despacio, no respetan los buenos métodos, no entienden las cosas como nosotros. Si intentamos encarrilarles, se pondrán razonadores o se atrincherarán en el silencio, alegando que todo eso no tiene sentido o ha dejado de interesarles. Si, por último, nos esforzamos en infundir en ellos un mínimo de sentido moral, de prudencia y de sensatez, nos veremos encarados a la indiferencia o a la negativa, cuando no a la provocación.

En resumen, y a riesgo de caer en paradoja, hay que admitir que lo "normal", en educación, es que la cosa «no funcione»: que el otro se resista, se esconda o se rebele. Lo «normal» es que la persona que se construye frente a nosotros no se deje llevar, o incluso se nos oponga, a veces, simplemente, para recordarnos que no es un objeto en construcción sino un sujeto que se construye.

Es fuerte, entonces, la tentación de dejarse atrapar en un dilema infernal: excluir o enfrentarse, dimitir o entrar en una relación de fuerzas. Eso ocurre, muchas veces, en los establecimientos escolares llamados «sensibles», cuando los enseñantes se ven confrontados a comportamientos violentos o, sencillamente, inhabituales.

La tentación de la exclusión es, claro está, muy fuerte: echando a los «bárbaros», quizá podamos ejercer correctamente el oficio de enseñante; si nos librásemos de los que no cono-

cen «el oficio de alumno» (Perrenoud, 1994), de los que salen de clase, sin permiso, para beber y vuelven al cabo de media hora después de despachurrar dos carteras y romper tres cristales, o incluso, más banalmente, de los que no saben que tienen que traer el material de trabajo a la escuela y que no hay que interrumpir al profesor mientras habla... entonces podríamos enseñar tranquilamente, ¡y quizá, incluso, practicar la didáctica o aplicar una pedagogía diferenciada! Pero los propios enseñantes saben muy bien que aquí, como en todas partes, la exclusión es siempre un signo de fracaso, y que sella un abandono: los alumnos más desfavorecidos, los que no han tenido la suerte de aprender, gracias al entorno familiar, las claves del éxito escolar, son los que pagan el pato; su exclusión de la escuela se suma a sus desventajas sociales y los devuelve a la calle, donde su futuro puede ser negro. Por eso ningún educador digno de ese nombre puede aceptar la exclusión como solución a sus dificultades.

Y así, para evitar la exclusión, los enseñantes entran a veces en un enfrentamiento para el que no siempre están preparados: exigen que el alumno esté callado, que no se levante durante la clase y tenga el material disponible. Incluso, para conseguirlo, piden ayuda a sus colegas o a la administración. Eso funciona a veces, pasajeramente... Pero llega el día en que el alumno querrá saber hasta qué punto puede poner a prueba al enseñante y cuáles son los límites que no puede franquear. El conflicto se agudiza, ambos actores se aferran a sus posiciones respectivas y el resto de la clase está a la expectativa, preguntándose cuál de ellos «besará la lona». En ese juego, a veces gana el enseñante; es decir: consigue no perder del todo su aire digno. Pero, muy a menudo, sale maltrecho, porque el alumno, aunque no disponga del bagaje cultural del enseñante, aunque no sepa formular su «odio» en palabras, a menudo ha aprendido a defenderse con los medios de todos los desheredados: es hábil explotando las debilidades del adversario, sabe dónde golpear para hacer daño, sabe hurgar en las heridas y escoger las expresiones que humillan.

Es comprensible que, en esas condiciones, el enseñante acabe exhausto; es comprensible que se desaliente y que, incluso, se sienta tentado de hacer rebotar contra la institución escolar la violencia de la que es víctima. El enseñante quiere «cubrir el curso»... y eso le honra. Quiere transmitir los saberes, y se pregunta cómo lo conseguirá si no puede ni excluir ni enfrentarse a los que se le resisten.



> En suma: la segunda exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en reconocer a aquél que llega como una persona que no puedo moldear a mi gusto. Es inevitable y saludable que alguien se resista a aquél que le quiere «fabricar». Es ineluctable que la obstinación del educador en someterle a su poder suscite fenómenos de rechazo que sólo pueden llevar a la exclusión o al enfrentamiento. Educar es negarse a entrar en esa lógica.

## «Toda enseñanza es una quimera», o cómo escapar a la ilusión mágica de la transmisión

Para salir del callejón sin salida, ¿no habrá quizá que preguntarse por la posibilidad misma de la «transmisión»? Los pedagogos, desde hace muchísimo tiempo, han denunciado una y otra vez la idea de que baste con enseñar para que los alumnos aprendan. Uno de ellos, Roger Cousinet, ha llegado a afirmar, en una fórmula radical, que *«si el maestro quiere que el alumno aprenda, debe abstenerse de enseñar»* (Cousinet, 1950, p. 78). Más allá del aire provocador de la fórmula, hay en ella una idea esencial: la actividad del maestro ha de estar subordinada al trabajo y a los progresos del alumno. Si resulta que la enseñanza tradicional, en forma de lección magistral, es el medio más eficaz de favorecer el aprendizaje del alumno, no hay que renunciar a ella... pero la fuente del progreso intelectual del espectador no es la calidad intrínseca del espectáculo, sino el modo en que lo acoge, lo que provoca en él, las conexiones que establece con lo que ya sabe, el modo en que eso le induce a reconsiderar sus ideas.

Pero no es precisamente seguro que convenga obstinarse en «enseñar» a toda costa, de modo tradicional, a alumnos que

rechacen esa enseñanza o la reciban pasivamente. No es seguro, ni mucho menos, porque, como bien dice Gaston Bachelard (1972, p. 246), la lógica que preside la enseñanza no es, en absoluto, la que preside el aprendizaje: *«Una enseñanza recibida es, psicológicamente, un empirismo; una enseñanza dada es, psicológicamente, un racionalismo. Os escucho: soy todo oídos. Os hablo: soy espíritu puro. Aunque digamos lo mismo, lo que tú dices es siempre un poco irracional; lo que yo digo es siempre un poco racional».* Dicho de otro modo: enseñar es, siempre, exponer de modo ordenado aquello que se ha descubierto de modo más o menos aleatorio: el libro que escribo, el curso que doy, siempre son reconstrucciones *a posteriori.* En ellos reconstituyo una racionalidad combinando hallazgos múltiples, inscribiendo en ellos investigaciones hechas precisamente para esa ocasión, conectando todo eso con ejemplos y experiencias que tomo de mi historia. Cuando hay lagunas, incoherencias, rupturas lógicas, busco articulaciones satisfactorias y, de ese modo, construyo mi pensamiento al mismo tiempo que mi discurso. En cambio, para el lector del libro, lo mismo que para el oyente en una conferencia, aunque se esfuerce en seguir el razonamiento de modo lineal de comienzo a fin, habrá, con todo, cosas que le impactarán más que otras, hechos o fórmulas que atraerán más su atención, porque remiten a problemas que le preocupan especialmente. Supongamos, lector, que estás redactando una memoria o un informe profesional, o que tengas tu primer contacto con una clase, o que estés aprendiendo a ser padre; cualquiera de esas cosas orientará inevitablemente tu lectura y la hará, aunque no te des cuenta, más o menos selectiva. Y es que *«aprender es siempre tomar información del entorno en función de un proyecto personal»* (Meirieu, 1987).

Es evidentísimo, se señalará, que hay situaciones de enseñanza que funcionan muy bien y en las que los alumnos o los estudiantes «absorben» completa y perfectamente el pensamiento del maestro. Esas situaciones son un caso particular y podrían describirse, con una metáfora informática, como situaciones en que «los que aprenden han reprogramado su sistema de aprendizaje en el sistema de explotación del sistema de enseñanza». Esos alumnos se han beneficiado de un entorno general favorable que les ha permitido esa «reprogramación»: siguen bien el curso porque han aprendido a entrar en una racionalidad lineal; esperan los ejemplos en el momento en que son dados, y se les graban las fórmulas de síntesis... y no son ellos, claro está, quienes causan problemas en clase. En los demás, en cambio, la resistencia está ahí, y la transmisión es difícil. Con los demás, siempre nos acecha la tentación de caer en exclusión o en enfrentamiento, con la esperanza de tomarlos «al asalto» y conseguir de ese modo la transmisión. Pero no se puede tomar al asalto a una persona, a un sujeto en formación, a un «hombrecito» que se entrena a crecer y al que no se puede brutalizar sin arriesgarse a quebrantarlo o a entrar con él en un cara a cara que no tarda en ser un cuerpo a cuerpo que nos arrastra, aunque no lo queramos, a las soledades desérticas donde reinan «el frío y la desolación».



> En suma: la tercera exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone una reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo.

## «Sólo el sujeto puede decidir aprender», o la admisión del no-poder del educador

Pero aunque a veces quizá haya que renunciar a enseñar, no hay que renunciar nunca a «hacer aprender». Hay el peligro, al descubrir la dificultad de transmitir saberes de modo mecánico, de caer en el despecho y el abandono (Meirieu, 1991). Eso sería tomar la decisión de mantener deliberadamente a alguien fuera del círculo de lo humano; sería condenarle, por otra vía, a la violencia. Por eso es tan grave alegar la dificultad de «en-

señar» a determinados alumnos para justificar una renuncia educativa a su respecto. Por eso hay que intentar escapar al dilema de la exclusión o el enfrentamiento, y, a nuestro entender, el único modo de conseguirlo es admitir de una vez por todas que nadie puede tomar por otro la decisión de aprender.

Porque aprender es difícil: Platón, Aristóteles, San Agustín, ya lo habían señalado... Es, incluso, una operación que puede parecer imposible, porque aprender es «hacer algo que no se sabe hacer para aprender a hacerlo». Ahora bien: si reflexionamos un poco, es así como procedemos siempre; así hemos aprendido a andar, a hablar, a escribir, a ir solos al colegio, a hacer el amor, a nadar. Nadie, hablando en propiedad, nos ha enseñado a nadar: hemos aprendido solos. Cierto que especialistas en didáctica de la natación pueden muy bien idear una progresión rigurosa que, por medio de ciento sesenta y siete subobjetivos, conduzca a alguien desde la puerta de la piscina hasta el crawl de competición. Pero siempre habrá un momento en que el aprendiz de nadador salte al agua. Se le puede empujar, dirán los didactas más voluntaristas. Sí, claro. Pero entonces habrá un momento en que, dentro del agua, el aprendiz tendrá que decidir entre hundirse o quedarse en la superficie. Y es lo mismo con todos los aprendizajes: en la universidad, por ejemplo, intentamos enseñar a los estudiantes a redactar una memoria; preparamos ayudas colectivas e individualizadas, montamos talleres de escritura, trabajamos sobre memorias ya hechas para detectar virtudes y defectos, proponemos progresiones, ejercicios de corrección colectiva... cosas, todas ellas, muy útiles, pero que no anulan en absoluto «la angustia delante de la hoja en blanco», ni el hecho de que en un momento dado habrá que lanzarse a escribir, tirarse al agua, esforzarse en hacer algo que nunca se ha hecho. ¿Quién no ha experimentado la misma sensación antes de tomar la palabra en público, en ese momento en que el miedo parece abolir todo el trabajo preparatorio, en que ya no se sabe nada pero hay que tirar adelante de todos modos, en que se impone el paso al acto pero nada, corriente arriba, permite disponer del caudal de «la valentía de los inicios», según lo expresa Vladimir Jankélévitch?

Debemos renunciar, pues, a ocupar el puesto del otro; debemos aceptar que el aprendizaje deriva de una decisión que sólo el otro puede tomar y que, por cuanto que es, realmente, una decisión, es totalmente imprevisible. Los propios niños lo saben; como Ernesto, en *La pluie d'été,* de Marguerite Duras, que, cuando su institutor le pregunta cómo se aprende, le contesta, sin ni sombra de vacilación:



«Ernesto.- *Se aprende cuando se quiere aprender, señor.*
»Institutor.- *¿Y cuando no se quiere aprender?*
»Ernesto.- *Cuando no se quiere aprender, no vale la pena aprender.*
»[...] *El institutor grita: La instrucción es obligatoria, señor, OBLIGATORIA»* (1990, pp. 81, 82).

Y he ahí la dificultad: la instrucción es obligatoria, pero no tenemos poder sobre la decisión de aprender. Ésta no es producto de ninguna «causa» mecánica, no se deduce de ningún modo de ser hipotético, no puede pronosticarse a partir de ningún análisis *a priori.* La decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son las propias de quien la adopta. Se adopta, por el contrario, para «desprenderse» de lo que se «es», para «deshacerse» de lo que dicen y saben de uno, para «diferir» de lo que esperan y prevén. Porque siempre hay una multitud de personajes, alrededor y dentro mismo de nosotros, que saben mejor que nosotros lo que podemos y debemos aprender, lo que está a nuestro alcance, lo que corresponde a nuestro perfil, lo que entra en nuestras capacidades o lo que remite a nuestro ascendiente astrológico. Siempre hay una multitud de personajes que preferirían, por emplear la distinción de Paul Ricoeur (1990, 1995), vernos encerrados en nuestro *idem,* en nuestro carácter o nuestra personalidad, en aquello de lo que somos herederos y que constituye nuestra identidad estable, antes que dejarnos expresar nuestro *ipse,* aquello por lo cual decidimos diferir de todo eso. Esos personajes no nos dan permiso (es decir, no aceptan que «seamos autores») de nada más que la «mismeidad» adherida a la piel, y, cuando podríamos apoyarnos en nuestra identidad para arriesgarnos a nuestra diferencia, nos asignan a nosotros mismos como residencia. Con sus miradas, con sus gestos más triviales,

con la organización de su pedagogía, nos dicen incesantemente, en nombre de sacrosanto realismo: «Eso es lo que eres. Eso es lo que has de hacer». Ahora bien: aprender es, precisamente, burlar los pronósticos de todos los profetas y las predicciones de todos aquellos que quieren nuestro bien y dicen conocer nuestro verdadero modo de ser. Aprender es atreverse a subvertir nuestro «verdadero modo de ser»; es un acto de rebeldía contra todos los fatalismos y todos los aprisionamientos, es la afirmación de una libertad que permite a un ser desbordarse a sí mismo. Aprender, en el fondo, es «hacerse obra de uno mismo».

Respecto a esa decisión, para qué decirlo, el educador no puede hacer más que aceptar su no-poder, admitir que no dispone de ningún medio directo de actuar sobre el otro, que cualquier intento en ese sentido lo desequilibra hacia el lado de Frankenstein... Pero eso no quiere decir que no pueda hacer nada.

> En suma: la cuarta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en constatar, sin amargura ni quejas, que nadie puede ponerse en el lugar de otro y que todo aprendizaje supone una decisión personal irreductible del que aprende. Esa decisión es, precisamente, aquello por lo cual alguien supera lo que le viene dado y subvierte todas las previsiones y definiciones en las que el entorno y él mismo tienen tan a menudo tendencia a encerrarle.

## De una «pedagogía de las causas» a una «pedagogía de las condiciones»

Si se reconoce el carácter irreductible de la decisión de aprender, si se acepta que los aprendizajes son aquello por medio de lo cual un sujeto se construye, se supera, modifica o contradice las expectativas de los demás respecto a él, es imperativo que la educación escape al mito de la fabricación. Es más: si se considera que los aprendizajes son aquello por medio de lo cual un ser se reposesiona de los interrogantes fundacionales de la



cultura para acceder a las respuestas elaboradas por sus predecesores y atreverse a dar las suyas, la educación ha de concebirse como el movimiento por el cual los hombres permiten a sus hijos vivir en el mundo y decidir su suerte en él. Es un movimiento, un acompañar, un «acto» nunca acabado que consiste en hacer sitio al que llega y ofrecerle los medios para ocuparlo.

«Hacer sitio al que llega» no es tan simple. Hoy todos sabemos que, según la fórmula de Vincent de Gaulejac, en vez de «lucha de clases» hay «lucha de plazas». Ahí, el mundo social y económico es despiadado, y pobre de aquél que no consiga imponerse. Pero la educación no ha de anticipar prematuramente, por «darwinismo escolar», las realidades sociales. Al contrario: ha de mantenerse, fuera de duda, como un reducto de resistencia: de resistencia contra los excesos de individualismo, contra la competición encarnizada, contra el concebir que en la sociedad cada ser humano queda inscrito de una vez por todas en trayectorias personales de las que no se puede salir. La educación debe, eso sí, posibilitar que cada cual ocupe su puesto y se atreva a cambiarlo. Con ese objeto, los espacios educativos deben construirse como «espacios de seguridad». Ahora bien: es quedarse corto el decir que raras veces, en ellos, la seguridad está garantizada, porque los espacios educativos, en su inmensa mayor parte, sean o no escolares, son sitios en que correr riesgos es prácticamente imposible: la mirada del adulto que juzga y evalúa, la mirada de los demás, que se burlan y aprisionan, las expectativas de aquéllos de quienes hay que mostrarse digno, son otros tantos obstáculos para el aprendizaje. Nadie puede «tratar de hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo» si no tiene garantía de poder tantear sin caer en ridículo, de poder equivocarse y reempezar sin que su error se le gire durante largo tiempo en contra. Un espacio de seguridad es, ante todo, un espacio en el que queda en suspenso la presión de la evaluación, en el que se desactiva al juego de las expectavias recíprocas y se posibilitan asunciones de roles y riesgos inéditos. «Hacer sitio al que llega» es, ante todo, ofrecerle esa clase de espacios, en la familia, en la escuela, en las actividades socioculturales en que participe. Eso supone,

claro está, que, desde muy temprano, se establezcan reglas y se construyan prohibiciones; pero prohibiciones que sólo tengan sentido si, por otra parte, autorizan... y si el niño lo sabe. La prohibición de la burla, que Fernand Oury (1971) califica de «menudo asesinato mezquino», sólo tiene sentido porque es condición para que cada cual intente nuevos aprendizajes sin preocuparse de su torpeza. Cada cual ha de saber que esa prohibición es la condición de su libertad, que contribuye a la construcción del espacio educativo como «espacio de seguridad».

«Hacer sitio al que llega... y ofrecerle medios para ocuparlo». Hemos dicho: «ofrecerle», porque aquí no es asunto de imponer. Y eso han querido decir los pedagogos, desde hace más de un siglo, al hablar de «educación funcional», como Claparède, o de «respeto a las necesidades del niño», como tantos otros. No se trata, en contra de lo que apuntan los discursos caricaturescos de los adversarios de la pedagogía, de someterse a los caprichos aleatorios de un niño-rey. Se trata de inscribir las proposiciones culturales que le permiten crecer en una dinámica en la que pueda convertirse en sujeto. Se trata de hacer que los saberes surjan como respuestas a preguntas verdaderas. No hay espontaneísmo en esa actitud. Muy al contrario: hay un esfuerzo permanente para que el sujeto se reinscriba en los problemas vivos, fundacionales, de los saberes humanos, e incorpore los conocimientos a la construcción de sí mismo.

A veces se han confundido, en ese ámbito, «el sentido» y «la utilidad». Y esa confusión ha causado muchos malentendidos. Es cierto que los saber-hacer aritméticos pueden ser útiles a un niño de escuela primaria para contar su dinero de bolsillo o entender la receta de un pastel. Es cierto que se puede aprender a leer para escoger programa en una revista de televisión, o descubrir la geografía preparando un viaje de fin de curso. Es verdad que el aprendizaje de un idioma extranjero facilita la comunicación para sacar un billete de tren en otro país, o que el conocimiento de los principios de la tecnología y de la electricidad permite reparar la tostadora. Pero ésos no son más que empleos, en cierto modo, accidentales de los saberes humanos. Por lo demás, no motivan demasiado a los niños, los cuales siempre sospechan que la escuela les proporciona, en esos ámbitos, mercancías no del todo en buen estado o difícilmente utilizables. Y es que «el sentido» es muy diferente de la utilidad porque, según señala Claude Lévi-Strauss (1962, p. 15) del «pensamiento salvaje», las cosas *«no son conocidas por cuanto que son útiles: son declaradas útiles o interesantes porque ya son conocidas»*. Y, ¿qué hace que sean conocidas, sino el hecho de que tienen que ver con interrogantes esenciales que nos constituyen en nuestra humanidad?... ¿Por qué no tengo derecho a dormir con mi madre, y por qué mi padre ocupa ese puesto? ¿Por qué hay hombres que mueren ante la indiferencia de sus semejantes? ¿Por qué el mundo puede ser descrito por medio de las matemáticas? ¿Por qué me pregunto siempre «por qué»?

Cierto que no se puede estudiar la filosofía de Kant en la escuela primaria... pero sí se puede, en ella, aprender a leer con textos mitológicos poderosos. No se puede estudiar a Einstein en segundo de bachillerato... pero sí se puede, ahí, dar algo de historia de las matemáticas para que los alumnos vean a qué preguntas han querido responder los hombres elaborando los medios matemáticos. No se puede entrar en debates de crítica histórica en cuarto de bachillerato... pero los alumnos ya son capaces de preguntarse, en base a ejemplos claros, si los hombres hacen la historia o la padecen. Siempre se subestiman demasiado la inteligencia de los niños y su capacidad de motivarse por cosas de envergadura. Se confunde el nivel cultural de los objetivos a los que se apunta con su «nivel taxonómico»... como si no fuese posible interesarse por temas exigentes de modo accesible a los niños. Ahora bien: los cuentos nos dan, desde hace mucho, el ejemplo inverso: remiten a cuestiones fundacionales esenciales, pero lo hacen con el distanciamiento necesario, conjurando el miedo y domesticando la inquietud, disponiendo transiciones y escalones que, sin ceder nada en cuanto al fondo, permiten precisamente acceder a él. Nada impide, sino al contrario, suponer que la misma labor pueda realizarse en el conjunto de las disciplinas escolares: hay que poder introducir al niño en el mundo de los números sin asustarle ni aplastarle ya de entrada bajo aprendizajes mecánicos;

hay libros para el gran público que adoptan ese enfoque que tantas veces, por desgracia, es ignorado en la escuela. En ese sentido, ha habido maestros que han probado de aproximar a la escritura a través de una historia de ésta, desde los primeros trazos humanos en las paredes de Lascaux hasta nuestro alfabeto; y han podido observar hasta qué punto ese enfoque apasionaba a los alumnos sin convertirse en ningún inconveniente para el acceso al saber-hacer del leer y escribir. A veces se piensa que, procediendo de ese modo, quedarán seleccionados, una vez más, los tradicionales buenos alumnos, que se sentirán, de modo espontáneo, más cómodos en esa clase de trabajo... pero es justamente al revés: ellos ya saben a qué problemas remiten los saberes instrumentales que se les enseñan; los demás lo ignoran y, si no se descubren esos problemas trabajando junto a ellos, no verán nunca «el sentido» de lo que se les pide que aprendan.

La aceptación de no poder desencadenar los aprendizajes no reduce, pues, al educador a la impotencia; muy al contrario. No puede actuar directamente sobre las personas (¡felizmente!), pero sí puede obrar sobre las cosas y ofrecer situaciones en las que puedan construirse, simultáneamente, la relación con la Ley y la relación con el saber (Develay, 1996). Su tarea es *«crear un espacio que el otro pueda ocupar, esforzarse en hacer ese espacio libre y accesible, en disponer en él utensilios que permitan apropiárselo y desplegarse en él para entonces partir hacia el encuentro con los demás»* (Meirieu, 1995, p. 267). Su tarea es instalar un espacio donde aprender y, en él, proponer objetos a los que el niño pueda aplicar su deseo de saber.

«Hacer sitio al que llega y ofrecerle medios para ocuparlo» es, pues, justo lo contrario de lo que hay en el mito de Frankenstein. La criatura no tiene ningún sitio, ningún espacio donde adiestrarse a crecer bajo la mirada benévola de un educador. Está abandonada a sí misma, reducida a sus propias experiencias y a los encuentros casuales que pueda tener. Nadie la introduce en el mundo ni la ayuda a asociar las preguntas que se hace con la historia de los hombres. Si lo consigue, pese a todo, es en medio del más completo abandono, sin poder



intercambiar nada con nadie ni descubrir esa semejanza esencial entre los hombres que permite, a través de la confrontación con la cultura, escapar de la soledad. No puede nunca descansar en nadie que la reconozca como esencialmente similar a él, pese a las diferencias inevitables; nadie le prepara un sitio ni le ayuda, durante un tiempo, a sostenerse en él en pie. Sin espacio ni referencias, sin *horizontalidad habitable* ni *verticalidad significativa,* se ve reducida a una huida hacia adelante. El par infernal de la fabricación/abandono le será fatal. Apenas terminado el muro, antes de secarse la arcilla, ya se han quitado brutalmente los puntales. La única alternativa posible al hundimiento es, entonces, la violencia, porque sólo por la violencia se puede, cuando no se tiene ni espacio ni referencias, mantenerse todavía en pie; permite proyectarse hacia un futuro, existir al menos a ojos de aquél a quien se agrede.

La criatura de Frankenstein conoce la experiencia reproducida cotidianamente en millares de adolescentes que nunca han vivido, hablando en propiedad, en un espacio de seguridad; que no han encontrado nunca a adultos capaces de ayudarles sin obligarles a someterse; que nunca han podido inscribirse, ni inscribir su aventura escolar, en la historia humana... ¡y que se encuentran, de la noche a la mañana, ante la conminación de «ser autónomos»!

> En suma: la quinta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en no confundir el no-poder del educador en lo que hace a la decisión de aprender y el poder que sí tiene sobre las condiciones que posibilitan esa decisión. Si bien la pedagogía no podrá jamás desencadenar mecánicamente un aprendizaje, es cosa suya el crear «espacios de seguridad» en los que un sujeto pueda atreverse a «hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo». Es cosa suya, también, el inscribir proposiciones de aprendizaje en problemas vivos que les den sentido.

La construcción del espacio de seguridad como «marco posible para los aprendizajes», y el trabajo sobre los sentidos como un «poner a disposición de los que aprenden una energía

capaz de movilizarlos hacia saberes», son las dos responsabilidades esenciales del pedagogo. Conjugando de ese modo la horizontalidad y la verticalidad, «hace obra de educación» porque reempalma con los dos orígenes de la palabra «educar»: *educare,* «nutrir», y *educere,* «encaminar hacia», envolver y elevar.

## Hacia la conquista de «la autonomía»

Hay que desconfiar, sin duda alguna, de la noción de autonomía. Está demasiado de moda, demasiado extendida, se la utiliza demasiado, para que de veras sea significativa. La autonomía... nadie está en contra, y ese mismo hecho debería ponernos en guardia. El formar para la autonomía se ensalza en todos los proyectos de enseñanza... sin que acabe de verse, la mayor parte de las veces, en qué se encarna y cómo se concreta.

Y es que la cosa no es tan sencilla. Hablando en propiedad, nadie es nunca del todo autónomo: soy autónomo financieramente, más o menos, pero en absoluto afectivamente, porque dependo en enorme medida de mis relaciones con mi entorno y del afecto que se me tenga; si decido hacer lampistería en mi cuarto de baño, no soy autónomo en absoluto, porque dependo en enorme medida de la ayuda, los consejos y el respaldo de algún amigo que entienda de eso; en lo que hace al cuidado de mi jardín o de mi salud, conviene que sepa exactamente hasta dónde puedo arreglármelas solo y a partir de cuándo es imprescindible que recurra a un especialista y le ceda, en esos ámbitos, mi autonomía... En realidad, un ser completamente autónomo sería, en sentido estricto, un ser «suficiente», es decir, un ser absolutamente insoportable para sus semejantes; mientras que un ser completamente heterónomo, es decir, incapaz de bastarse a sí mismo en nada, estaría en peligro constante de muerte psicológica o física. Si se quiere hablar de autonomía sin condenarse a no decir nada, conviene, pues, precisar qué ámbito de autonomía se quiere desarrollar, qué nivel de autonomía se pretende que alcance la gente en ese ámbito y de qué medios se dispone para llegar a ello.



La definición del *ámbito de autonomía* remite a la especificidad de la institución en la que se está y de las competencias particulares de los educadores que trabajan en ella: la enfermera tiene por objetivo que las personas sean autónomas en la gestión de sus medicamentos usuales; la asistenta social, que lo sean en la gestión del presupuesto familiar; el animador de barrio, que lo sean en la de los ocios... La escuela, por su parte, ha de tener por objetivo la autonomía de los alumnos en la gestión de sus aprendizajes: en la gestión de los métodos y los medios, del tiempo, del espacio y los recursos, de las interacciones sociales en la clase considerada como «colectividad de aprendedores», de la construcción progresiva del «yo en el mundo».

En cuanto al *nivel de autonomía,* debe definirse a partir del nivel ya alcanzado por la persona; ha de representar un nivel superior pero accesible, un escalón de desarrollo que manifieste un progreso real: la autonomía necesaria para gestionar la revisión de un control escolar trimestral no puede construirse más que si previamente, y en niveles inferiores, se ha logrado la autonomía en el aprendizaje de una lección y en la revisión del programa de un mes. Intentar llevar a alguien a un nivel de autonomía muy superior a aquél en que está, y hacerlo bruscamente, es, evidentemente, condenarse al fracaso, condenar al otro a una regresión y, usualmente, preparar un retorno a una situación de coacción intensa que se justificará... ¡alegando que «el otro, según ha quedado claro, no es autónomo en absoluto»!

Por último, para el desarrollo de la autonomía hay que disponer de *medios específicos,* de un sistema de ayuda y guía que se irá aligerando progresivamente. Para hacerse autónomo en su comportamiento escolar, un alumno ha de disponer de puntos de apoyo, de materiales, de una organización individual y colectiva del trabajo; ha de emplear un andamio, proporcionado, de entrada, necesariamente, por el adulto, que luego le vaya siendo retirado, de modo razonado y negociado, a medida que pueda sostenerse por cuenta propia. En ese sentido, y a modo de ejemplo, no sirve de nada exhortar sistemáticamente a los alumnos a escuchar y estar atentos en clase: la atención no es

un don; estar atento es algo que se aprende progresivamente y que requiere instrumentos muy concretos: se proporcionará, de entrada, a los alumnos, una lista de preguntas a las que deberán encontrar respuesta por medio de la exposición o la lectura de una obra; esa lista se convertirá más adelante en un marco más ligero y, a medida que el alumno vaya integrando las exigencias, irá pudiendo desaparecer cualquier soporte de ese estilo.

Concebida de ese modo, la autonomía pasa a ser algo muy distinto de un deseo piadoso o de una exhortación vana; no es un estado que se postule para luego constatar que no existe y preparar un golpe de mano autoritario: es una andadura que permite que cada cual, según esa fórmula de Pestalozzi que, decididamente, va resultando central para entender la empresa educativa, «sea obra de sí mismo».

Por eso, en pedagogía, habría que poder hablar, más a menudo, aunque la expresión suene un tanto a jerga, de «proceso de autonomización». Es cosa de, por lo menos, combatir la ilusión de la autonomía como estado definitivo y global en el que la persona se instala de una vez por todas. La «autonomización» podría, de ese modo, entenderse como un «principio regulador» de la acción pedagógica, en el sentido kantiano de la expresión. Es sabido que Kant distingue entre «principios constitutivos», que remiten a realidades cuya existencia es verificable, y «principios reguladores», que no se corresponden a realidades que puedan encontrarse «en estado puro» pero que sirven de guía para la acción y la orientan oportunamente. Nadie, pongamos por caso, ha encontrado «lo Bello», pero todos los artistas lo buscan. «Lo Bello» no es, en ese sentido, un principio constitutivo, sino un principio regulador de la actividad artística, del mismo modo que «lo Justo» es un principio regulador de la acción judicial... o del mismo modo que «la autonomía» puede ser un principio regulador de la empresa pedagógica.

Y ocurre que en cada actividad, y en ocasión de todo aprendizaje, el educador debe esforzarse en autonomizar al sujeto. No ha de suponerlo ya autónomo: debe organizar un sistema de ayudas que le permitan acceder *a los objetivos que se fija, antes* de llevarle a prescindir progresivamente de esas ayudas y



movilizar lo que ha adquirido, él solo, por su iniciativa y en situaciones distintas. Así se perfila una modelación posible del trabajo pedagógico en términos de apuntalar y desapuntalar (Meirieu & Develay, 1992, pp. 117 ss.), de vinculación y emancipación: hacer sitio al otro, darle medios para que lo ocupe, montar dispositivos que le permitan intentar aventuras intelectuales nuevas, asegurarle un marco y movilizar su energía en fuertes retos intelectuales, llevarle así a estructurarse y ayudarle a encararse al mundo, primero con nuestra ayuda y luego, de modo progresivo, dejando que suelte nuestra mano y se enfrente solo a situaciones nuevas. Ese proceso nunca termina realmente; la ruptura no se produce nunca de modo global y brusco sino que va dándose a lo largo de la existencia de cada cual, a medida que nuevas ayudas de toda clase intervienen en su vida para luego retirarse: un aprendizaje, un libro, un encuentro, un diálogo, pueden constituir, así, otras tantas ideas formativas y contribuir a autonomizar a una persona en un terreno u otro, siempre y cuando haga suya esa aportación y no mantenga con ella una relación de dependencia, siempre y cuando sepa librarse de una influencia de la que, con todo, no reniega.

La autonomización es, pues, en muchos aspectos, lo contrario de lo que guía al doctor Frankenstein con su criatura: cuando habría que enseñarle a construirse, Frankenstein pretende realizar y terminar esa construcción él solo; cuando habría que crear lazos entre el que llega al mundo y el que ya está en él, Frankenstein abandona a ese ser en un universo hostil; cuando habría que ayudarle a adquirir puntos de referencia, Frankenstein, temeroso de no poder controlarlo, se sume en la postración; cuando habría que intentar la construcción de un futuro juntos, Frankenstein quiere imponer su poder; cuando habría que *salir del enfrentamiento y de la «dialéctica del amo* y el esclavo», Frankenstein se mantiene en la lógica de la relación de fuerzas. No se ha atado nada. Nada puede desatarse. Y nada más que el odio y la complicidad en una carrera hacia la muerte podrá jamás vincular a esos dos seres entre los cuales, decididamente, no hay nada que se parezca a una relación educativa.

En suma: la sexta exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en inscribir en el seno de toda actividad educativa (y no, como ocurre demasiado a menudo, cuando llega a su término) la cuestión de la autonomía del sujeto. La autonomía se adquiere en el curso de toda la educación, cada vez que una persona se apropia de un saber, lo hace suyo, lo reutiliza por su cuenta y lo reinvierte en otra parte. Esa operación de apropiación y reutilización no es un «suplemento de alma», un añadido a una enseñanza que se haría, por lo demás, de modo tradicionalmente transmisivo, sino que es aquello que debe presidir la organización misma de toda empresa educativa. Es, hablando en propiedad, aquello por lo cual una transacción humana es educativa: «hacer comer» y «hacer salir», «alimentar al otro al que, de ese modo, se le ofrecen medios para que se desarrolle» y «acompañar al otro hacia aquello que nos supera y, también, le supera».

## Sobre el sujeto en educación, o por qué la pedagogía es castigada siempre, en el seno de las ciencias humanas, por atreverse a afirmar el carácter no científico de la obra educativa

La creación oficial de las «ciencias de la educación», en 1967, en el seno de la universidad francesa dio pie a numerosos debates y todavía hoy suscita numerosas polémicas. Y es que, para el gran público, las «ciencias de la educación» y la «pedagogía» vienen a ser, a menudo, más o menos lo mismo. Nos alargaríamos demasiado si repasásemos todas las dimensiones de esa cuestión que ya hemos abordado en otra parte (Meirieu, 1995); pero, yendo a lo esencial, digamos que la septuagésima sección de las universidades («las ciencias de la educación») reúne a enseñantes, investigadores y estudiosos que se plantean un enfoque interdisciplinar de los hechos educativos. En ese sentido, el estatus de las ciencias de la educación no queda demasiado lejos del de la medicina o el de las ciencias políticas: en todos esos casos, se recurre a disciplinas coadyuvantes



para arrojar luz sobre decisiones que no son directamente deducibles de una sola de ellas. Así como en medicina la acción en cuestión de salud supone la combinación de enfoques biológicos, fisiológicos, químicos, psicológicos..., y así como en política las decisiones importantes no dependen exclusivamente del derecho, la demografía, la economía o la historia, del mismo modo la comprensión de las situaciones educativas requiere el enfoque sociológico, el psicológico, el histórico, el económico, el filosófico, etcétera.

Pero, en realidad, en el seno de la septuagésima sección coexisten trabajos de tipos variados. Muchos de ellos, de hecho, se inspiran en las metodologías tradicionales de las ciencias humanas y se adscriben a la epistemología de las disciplinas contribuyentes; hay, pongamos por caso, sobre el fracaso escolar, investigaciones sociológicas, psicológico-clínicas, históricas, e incluso económicas. Cada una de ellas se inscribe en el paradigma fundacional de la investigación científica tradicional: su validez se fundamenta en la comprobación y en la predecibilidad de sus conclusiones. Hay que demostrar lo que se propone, hay que elaborar modelos que permitan explicar los hechos observados, y es necesario que los resultados obtenidos puedan ser obtenidos también por otros investigadores en situaciones similares, «a igualdad de las demás circunstancias». Claro que, en lo que hace a la educación, se admite que hay tantas variables a tomar en consideración que la certidumbre científica es difícil de obtener. Por eso muchos investigadores intentan ensamblar planteamientos que proceden de distintas disciplinas contribuyentes para intentar describir fenómenos complejos y con múltiples interacciones.

No es éste el sitio donde discutir la validez de ese método... pero sí podemos, al menos, señalar que la investigación pedagógica, aunque se desarrolle institucionalmente en departamentos universitarios de ciencias de la educación, aunque muestre un máximo interés en informarse sobre las condiciones óptimas que puedan facilitar el acto educativo, aunque deba prestar atención a todo lo que las ciencias humanas le aporten a través de sus distintas pautas de lectura, no puede atenerse plenamente al paradigma de la prueba y la predecibilidad. Su

andadura, por el contrario, ha de integrar la impredecibilidad constitutiva de la *praxis* pedagógica, el hecho de que se trata de una actividad que pone la libertad del otro en el núcleo de sus preocupaciones y, por lo tanto, no puede aspirar a predecir nada con la certidumbre del científico. La finalidad de la investigación pedagógica es, en realidad, generar discursos que ayuden a los prácticos a acceder a la comprensión de su práctica; e intenta hacer eso mediante una retórica específica que intenta, al mismo tiempo, ayudarles a percibir qué está en juego en lo que hacen, permitirles comprender lo que ocurre ante sus ojos y respaldar su inventiva ante las situaciones con que se encaran. Por eso los discursos pedagógicos son discursos híbridos que a veces emplean el estilo épico, o caricaturizan demasiado las posiciones de los antagonistas («la pedagogía tradicional»), o intentan conmover al lector, incluso darle lástima; manipulan contradicciones, proponen instrumentos, cuentan anécdotas. Es, muy a menudo, un discurso mediocre que no logra rivalizar con el de las «disciplinas nobles» y que tiene problemas para que le hagan caso en la universidad, en la cual gusta poder clasificar las cosas según criterios precisos. Pero es un discurso que el práctico de la educación reconoce como propio, porque se reencuentra en él y ve reflejada en él la dificultad de su tarea.

Eso no quiere decir, ni mucho menos, que el discurso pedagógico sea un discurso demagógico que manipule consensos fáciles para obtener la adhesión de sus oyentes o lectores con procedimientos sospechosos. El discurso pedagógico es, muy al contrario, por definición, y lo ha sido en toda su tradición, objeto de debates, incluso de polémicas, porque es, en su esencia, un discurso de lo indecidible; porque inscribe la incertidumbre en el núcleo de su propósito; porque sólo es dogmático para que lo desmientan; porque intenta arrojar luz sobre la transacción humana más esencial y más compleja, ésa que no se deja encerrar en ningún sistema y que desborda siempre cualquier cosa que pueda decirse sobre ella. A veces es conmovedor por su ingenuidad, a menudo irritante por su esquematismo; no deja indiferente a nadie, y es incesantemente fustigado por las «mentes enérgicas» que quisieran dominar a los seres del mismo modo que dirigen instituciones y organizan



sus carreras. Es, sobre todo, débil, porque conoce su debilidad. Los demás creen, de ese modo, tenerlo bajo control; pero él sabe que nadie tiene realmente control sobre otro ser humano, o, por lo menos, que nadie tiene realmente derecho a convertir ese control en un sojuzgamiento. El pedagogo sabe que siempre hay que suponer a Frankenstein desdichado.

> En suma: la séptima exigencia de la revolución copernicana en pedagogía consiste en asumir «la insostenible ligereza de la pedagogía». Dado que en ella el hombre admite su no-poder sobre el otro, dado que todo encuentro educativo es irreductiblemente singular, dado que el pedagogo no actúa más que sobre las condiciones que permiten a aquél al que educa actuar por sí mismo, no puede (a menos de entrar en contradicción con aquello en que se basa su acción) construir un sistema que le permita circunscribir su actividad dentro de un campo teórico de certidumbres científicas. Hay más: la noción misma de «doctrina pedagógica» no puede ser sino una aproximación consciente a su fragilidad y al carácter precario de sus afirmaciones. Los más grandes (Pestalozzi y Freinet, Makarenko y Don Bosco, Korczak y Tolstoi) no han dicho otra cosa, y muy a menudo han confesado el desfase irreductible entre las formalizaciones necesarias para comunicar su pensamiento y su «pensamiento en actos», encarados a situaciones educativas concretas.

Hoy se querría, a veces, reducir la pedagogía a un ensamblaje de conocimientos surgidos de las ciencias humanas. Pero los conocimientos aportados por las ciencias humanas no constituyen la pedagogía en mayor medida que los trozos de cadáver sacados por Frankenstein del cementerio permiten el surgimiento de un hombre. La pedagogía es proyecto, está sostenida por una verticalidad irreductible frente a todos los saberes de quienes observan, controlan y verifican. Es una esperanza activa del hombre que viene.

*Y, antes de pasar al acto...,* hay que recordar también que los hombres, en su historia, nos han legado por lo menos tantos

proyectos de mundos imaginarios como ciudades concretas, y que visitar sus ensueños no deja de ser instructivo. Desde *La ciudad del sol* de Campanella hasta la *Utopía* de Tomás Moro, desde las fábricas circulares de Nicolas Ledoux hasta la visión terrible de Londres que nos presenta Orwell en *1984*, nos ponen ante el mismo mito fundador de la ciudad que prolonga en el espacio colectivo el proyecto infernal de Frankenstein: el control de los habitantes en un espacio en el que cada cual ocupa el puesto que le es asignado, en el que cada cual queda inscrito en una red de poderes que lo atenazan y le asignan definitivamente un sitio. El obrero en el taller, el capataz en los pasillos o en la plataforma, el ingeniero ante los mandos de las máquinas, el alumno en su pupitre, el enseñante en la tarima, el director en la torre de control, el jefe supremo tras las pantallas de televisión que espían a todo el mundo para garantizar que cada cual esté en su puesto y no se mueva de él. Hay fascinación por la simetría y la organización. Hay racionalidad y eficacia en la distribución de tareas. Hay una satisfacción suprema del espíritu que disfruta del equilibrio y se proyecta en las piedras y los planos de los geómetras. Es el triunfo absoluto de la geometría, que se impone a los hombres olvidando que son «piedras vivas» y alienta la esperanza secreta de verlos encajados en la disposición perfecta de las proyecciones del espíritu. Es la asunción del panoptismo (del que son buenos ejemplos la arquitectura de la cárcel y la del anfiteatro), convertido en sistema de control social y de educación al mismo tiempo, con una cosa y otra confundidas de buen grado (Foucault, 1975).

Pero sabemos, desde Huxley, que «el mejor de los mundos» es, en realidad, el peor. Ya hemos observado qué engendraba el doctor Frankenstein cuando su proyecto se extendía hasta las fronteras de lo colectivo. Hemos visto *Metrópolis*, *Terminator* y *Robocop*. Por si no bastase la literatura, el cine ha terminado de sacarnos de engaño. Hemos vivido también el horror de la Shoah y de la organización científica de la matanza. Hemos salido amargados y, claro está, más modestos... y sobre todo más desconfiados. Hans Jonas, que sabe lo que dice, reconoce que *«el utopismo se ha convertido en la más peligrosa de las tentaciones»* (1993, p. 15). Nos invita a resistirnos a



la omnipotencia de una tecnología que borra, en sus sueños de grandeza y de control, hasta el último rastro de humanidad. Es extraño, desde luego, un siglo que redescubre los límites de la fantasmática racionalista y a veces cae en el opuesto simétrico de la fantasmagoría de lo irracional sin darse cuenta, sobre la marcha, de que una y otra se atienen a los mismos principios y no son sino dos facetas de un mismo proyecto: el de la abolición del rastro del hombre en un universo saturado de sentido en el que todo está definitivamente en su lugar. Porque ni lo irracional ni lo racional soportan lo imprevisto. Encuentran siempre explicación a todo y organizan el mundo arrinconando sistemáticamente aquello que no entra en sus planes. El ideador de la ciudad perfecta se da aquí la mano con el mago y el astrólogo: uno y otros son taumaturgos y se declaran capaces de verlo y preverlo todo, de saberlo todo y prescribirlo todo en una arquitectura fantástica que no escapa a su poder: *«Señor, lo he previsto todo para una muerte tan justa»*. Pero, justamente, para «una muerte». ¿Puede «preverse todo» para algo que no sea la muerte? La vida no se prevé, y no se la puede anticipar con exactitud más que a riesgo de limitarla a hechos previsibles, es decir, precisamente, a cosas del todo ajenas a la vida (Hameline & Dardelin, 1977).

Pero quizá haya otro mundo posible, otra ciudad posible, otra escuela posible. Sería una «especie de escuela», como diría Alicia, con «una especie de gente», de gente rara que no hace nunca lo que se espera de ella, una «especie de escuela» en la que, para quien sepa ver las cosas de cerca, hay a veces *«un conejo que se saca el reloj del bolsillo del chaleco»* (Carroll, 1865). Sería una escuela con «especies de espacios» en los que fuese posible aventurarse sin inquietarse demasiado. Una escuela en la que uno podría esconderse, replegarse por un momento en sí mismo antes de intentar algo que no era siquiera imaginable intentar. Una escuela con «especies de oficinas», no todas ellas del todo iguales, que cada cual aprendería progresivamente a identificar con las «especies de personas» que trabajasen en ellas, escribiendo cada una de ellas una historia diferente. En esa escuela hay cosas extrañas; por decirlo todo, todo en ella es extraño siempre y cuando se sepa mirar, es decir,

discernir en ella los rastros del hombre para entonces poder dejar cada cual su propio rastro.

Pero, de hecho, esa «especie de escuela» es la única que existe de veras, afortunadamente. ¡Con tal que los hombres y las mujeres sepan acompañar allí a sus hijos y sorprenderse junto a ellos! Con tal que en ella se aprenda a acoger lo imprevisto, no para erradicarlo sino para observarlo con curiosidad, con esa mezcla de ingenuidad y seriedad que unos llaman poesía, otros ternura, y todavía otros empatía; con tal que los caminos no estén ya trazados, sino que quepa interrogarse, cuanto más mejor, sobre la dirección a tomar... *«Por favor, preguntó Alicia; ¿hacia dónde he de ir? Y va el gato y contesta: Eso depende de adónde quieras ir»* (Carroll, 1865).

Porque, en el fondo, en esa «especie de escuela», sin que se den cuenta los grandes administradores y los gestores poderosos, basta con que haya, sencillamente, algunos gatos y... pedagogos.

# LA PEDAGOGÍA CONTRA FRANKENSTEIN, o las paradojas de una acción sin objeto: «hacer para que el otro haga»

## «Hacerlo todo sin hacer nada» (J. J. Rousseau)

He ahí el principio básico de una «pedagogía de las condiciones»: organizar el ambiente vital con objeto de que el niño esté lo más estimulado posible, tanto sensorial como intelectualmente. Ese principio, formulado por Rousseau en el Libro Segundo de *Emilio,* será el punto de partida de todas las pedagogías que quieran situar la actividad del niño en el núcleo de su andadura. El asunto es, ahora, considerar al niño como un sujeto que aprende «libremente», es decir, «según los principios de su propia naturaleza», empleando la voluntad pero en una situación elaborada y controlada por el educador. Ese principio se contrapone a todas las nociones que ya Montaigne denunció: *«No dejan de chillarnos al oído, como quien vierte en un embudo, y nuestra misión es repetir lo que nos han dicho»* (Ensayos, I, XXVI). Se enfrenta a las representaciones implícitas o explícitas del niño como «cera blanda» en la que el educador sólo ha de imprimir una huella (he ahí, por lo demás, el origen etimológico del verbo «enseñar»: «poner un sello»); refuta la idea de que el alumno no sea más que una placa fotográfica y baste con «impresionarla» mediante una buena exposición, elaborarla por medio de un trabajo personal bien llevado y, por último, contemplarla, para comprobar si es de calidad, el día del ejercicio o del examen.

Pero el principio rousseauniano: «hacerlo todo sin hacer nada», no implica la abstención pedagógica. Así lo dice Jean-Jacques, él que, en el extremo opuesto de las representaciones

no directivas de que ha sido objeto, no vacila en escribir: *«El pobre niño que no sabe nada, que no puede nada, que no conoce nada, ¿no está a tu merced? ¿No dispones a tu modo, para él, todo lo que lo rodea? Sus trabajos, sus juegos, sus placeres, sus penas, ¿no está todo en tus manos sin que él lo sepa? Claro está que debe hacer sólo lo que quiera; pero no debe querer hacer más que lo que tú quieras que haga; no debe dar ni un paso que tú no hayas previsto; no ha de abrir la boca sin que tú sepas qué va a decir»* (Rousseau, 1762). ¡Habrá quejas de manipulación, incluso de escándalo! Habrá rebeldía contra ese maquiavelismo pedagógico que no era esperable de la pluma de quien a menudo es presentado como el cantor por excelencia del «respeto al niño».

Pero eso es olvidar que Rousseau sabe muy bien que «respeto» no quiere decir en absoluto «abstención pedagógica», y menos todavía «abandono del niño a sus caprichos». Comprendió muy bien (ya lo hemos señalado varias veces) que, mientras el niño no está educado, no puede elegir sus fines de aprendizaje ni decidir qué es importante para él. *«Nacemos débiles, necesitamos fuerzas; nacemos desprovistos de todo, necesitamos ayuda; nacemos estúpidos, necesitamos juicio. Todo lo que no tenemos al nacer pero necesitamos de mayores nos es dado por la educación»* (Rousseau, 1762). Ahí está la verdadera diferencia entre un niño y un adulto: un niño ha de ser educado, es decir, hay que elegir por él qué debe aprender (aunque luego se le deje aprender «libremente»); un adulto puede seguir aprendiendo, pero elige él mismo qué aprender: en el verdadero sentido del término, no debe ser, no puede ser educado (Arendt, 1989).

«Hacerlo todo sin hacer nada» no significa, pues, en ningún caso, renunciar a fijar objetivos de aprendizaje ni a intervenir en la educación de los niños. Significa, por el contrario, ejercer plenamente la autoridad de educador, sin actuar directamente sobre la voluntad del niño (hacerlo sería entrar con él en una prueba de fuerzas de la que no hay garantía de salir ileso), sino utilizando *mediaciones:* situaciones en que se pone a quien educamos y que le permiten convertirse progresivamente en «alguien que se educa».



Todo eso puede concretarse desde muy temprano en la vida del niño si el educador se dedica a enriquecer su entorno lingüístico de modo regular, a recurrir sistemáticamente a la reformulación que permite la integración de aportaciones nuevas en saberes ya dominados; si facilita una verdadera apropiación del lenguaje, así como la estructuración del pensamiento.

Es cuestión, también, de poner a disposición del niño objetos que pueda comprender; hay que colocarle en situación de experimentar sin riesgo el empleo de esos objetos y, con ello, hacer descubrimientos tanto en el ámbito de la acción sobre las cosas como en el de la interacción entre personas. El material pedagógico de María Montessori, el «muro de muecas» de Hubert Montagner, esa pared horadada de puertas y ventanas de formas y alturas diferentes que el niño puede abrir o cerrar para comunicarse con quienes están al otro lado, corresponden a ese proyecto.

En situación escolar, ese mismo proyecto sirve de principio organizador de lo que llamamos «situaciones-problema» (Meirieu, 1987): el alumno ha de realizar una tarea en la que invierte su deseo, pero, para conseguirlo, ha de inscribirse en un sistema de apremios y recursos que le permite acceder a nuevas competencias. Se trata, pues, ahora, ante todo, de renunciar a pedir al alumno simplemente que «trabaje». Por lo demás, la expresión: "Trabajad la lección de historia o tal o cual capítulo del libro de matemáticas" debería desterrarse de la institución escolar, por lo muy vacía de sentido que está para la inmensa mayoría de los alumnos; habría que reemplazarla sistemáticamente por la exposición de una tarea concreta a realizar, y asegurarse de que cada alumno tiene una representación mental suficiente de esa tarea para que pueda tanto emprenderla como saber cuando la ha terminado.

Pero la tarea, en la escuela, aunque siempre debe ser precisada, aunque permita «lastrar», en cierto modo, la actividad mental del alumno, no es nunca un fin en sí: el niño no ha de hacer un ejercicio de física, o una redacción, no ha de escribir un artículo para la revista de la escuela, ni preparar un herbario, tan sólo por el gusto de llegar al fin de la tarea, sacar buena nota o ser felicitado. En la escuela, todo eso se hace, ante todo, para

«crecer»; es decir: generando un resultado determinado, el alumno ha de verse llevado a construir y estabilizar nuevos saberes y saber-hacer. Como los hijos del labrador en la fábula de La Fontaine, el que aprende llega de ese modo a «tesoros» cuya existencia no podía ni imaginar y que, si se le hubieran mostrado, no le hubieran parecido dignos de la movilización de su actividad. En realidad, alcanza nuevos objetivos realizando una tarea que le parece, al mismo tiempo, deseable y accesible; una tarea para la cual ya dispone de algunas competencias, y que le permitirá adquirir otras nuevas. En cierto modo, saca lo nuevo de lo viejo.

Una institutriz de escuela primaria que quería dar como objetivo a sus alumnos el acceso a formas elementales de clasificación les propuso la situación siguiente: «Cada uno de vosotros elegirá un animal que le guste, y que le gustaría ser. Luego, cada cual tratará de informarse sobre ese animal; de saber dónde vive, cómo se mueve, qué come, qué necesita... Para eso, podréis consultar lo que hay en la biblioteca/centro de documentación, mirar ilustraciones de libros, pedir la ayuda de la animadora, pero también preguntar a vuestros hermanos y hermanas, ver documentales de televisión que estén disponibles en la escuela o en la videoteca del barrio, ir al zoológico si podéis, intercambiar entre vosotros las informaciones que tengáis, etcétera. Cuando ese trabajo de recoger información esté terminado y sepáis lo suficiente de vuestro animal, nos repartiremos en la clase y haremos un zoológico. Pero cuidado: no tenemos mucho sitio y no podremos disponer de un espacio para cada animal; tendréis que estar en grupos. Para delimitar los espacios, tenemos cinta adhesiva de colores y, para caracterizar los espacios, haremos dibujos en cartulinas que representen la temperatura que hay en ellos, el tipo de alimentos que allí se comen, etcétera.»
Asistí personalmente al trabajo de los alumnos que trataban de organizar el zoológico; y vi en acción a niños apasionados por lo que hacían, que discutían con absoluta seriedad la posibilidad de tal o cual clasificación, se preguntaban si no había peligro de que tal animal atacase a tal otro, reflexionaban sobre los problemas que planteaba la distribución de alimentos, la tolerancia al clima, etc. Vi a niños que se olvidaban del recreo, que probaban tal fórmula, descubrían que comportaba un peligro, probaban otra, pedían telefonear al responsable de algún zoológico para hacerle preguntas técnicas que yo mismo no hubiera ni imaginado. Les vi estabilizar una propuesta de clasificación y descubrir luego que sólo era una posibilidad entre varias, que había que determinar las variables en juego y clasificarlas por orden de importancia. Les dejé antes de que la tarea hubiera concluido, y sin duda no llegaron a ponerle punto final. Pero me consta que esos niños se construyeron capacidades mentales determinantes que, sin duda alguna, tendrán ocasión de aprovechar en toda su escolarización... y mucho más allá.
La maestra, en ese caso, «lo había hecho todo»: había definido los objetivos, dado las consignas, preparado el material, etcétera... y luego había dejado que los alumnos «lo hicieran todo», aunque reservándose la posibilidad de intervenir ella en cualquier momento para hacer que se explicitase una fórmula, para que un desacuerdo no derivase en un conflicto personal, para imponer, a veces, cuando la tensión colectiva se hacía excesiva, un tiempo de interrupción con objeto de que cada cual pensara por su cuenta. En suma: la maestra había obrado de modo que «obrasen por sí mismos» y que cada cual, en una situación «preimpuesta», pudiera actuar en ella sin dejarse absorber por los fenómenos de grupo, reflexionar aprovechando la interlocución con los demás, proponer y ser contradicho sin ser humillado, «ponerse en juego» para aprender y crecer.



Se dirá que montajes así sólo valen para niños pequeños o para aprendizajes estrictamente técnicos, y que las «situaciones-problema» no pueden, en ningún caso, utilizarse con fines de carácter cultural. Nada tan falso.

En clase de francés, con alumnos de BEP, decidí el estudio de la novela breve de Guy de Maupassant *Un fils*. Al margen del interés literario de esa lectura, me asignaba como objetivo el acceso a una exigencia que considero esencial: la probidad lingüística. Había observado que mis alumnos leían de modo rápido, superficial y selectivo los textos que les eran propuestos. La construcción del sentido se realizaba, en cierto modo, demasiado aprisa, en base a indicios a veces menores, y sin apenas referencias precisas al texto. En consecuencia, en vez de proponerles una simple lectura tradicional amenizada con preguntas relativas a la «comprensión del texto», pedí a mis alumnos que entrasen libremente en conocimiento de la obra (sin hacerme ilusiones en cuanto a la calidad y eficacia de esa primera lectura) y luego organizasen el «proceso judicial» del personaje principal. ¿Debe adoptar al hijo concebido hace veinte años en una fugaz «noche de amor» con una camarera de hostal, a la que conoce por azar durante un viaje? ¿Debe darle dinero? ¿Indemnizar a quienes lo acogieron y cuidaron? ¿Es culpable? ¿De qué, exactamente?...

Organicé en clase un «tribunal» y pedí que se adoptasen las formas judiciales. La acusación, la defensa, la parte civil, el presidente de la sesión y sus asesores, el jurado, ponen el debate en marcha. Cada cual, desde el puesto que ocupa, defiende una interpretación particular de los hechos. Hubo que volver entonces al texto mismo, que era la única «prueba de convicción»; hubo que releerlo una y otra vez, examinar con atención cada palabra y cada locución, entrar en el debate de las interpretaciones.

Y de ahí nace la verdadera comprensión del texto, ahí se plantean los interrogantes básicos sobre la paternidad, la responsabilidad, la educación. El texto llama a otros textos que el enseñante aporta a la documentación del proceso: *Pigmalión, Frankenstein,* etcétera. Aparecen espontáneamente testimonios de alumnos que, a veces, evocan su propia historia. Pero las normas judiciales impiden que la situación degenere. No se está en un debate libre, sino en un trabajo colectivo para llegar a la comprensión de una situación literaria. El retorno reiterado al texto encauza las pulsiones de unos y otros, regula los afectos y los inscribe en un texto en el que pueden leerse a sí mismos en un registro que no es el de la inmediatez y el impulso. Ahí está Maupassant, velando, cuando tal o cual alumno se suelta en una reflexión intempestiva: no se dicen así las cosas, con riesgo de brutalizar a las personas e impedir que se comprendan.

La literatura es, también, el aprendizaje de una higiene mínima de la expresión, de una ascesis verbal que permite acceder a la esencia de lo que se trama en nuestros destinos. El goce que se encuentra en ella es el de la *illuminatio* agustiniana, el del reconocimiento de lo fundamental, el del descubrimiento de nuestros interrogantes comunes. No suele proponer respuestas, pero nos devuelve la imagen de lo que hemos sido, somos o podríamos ser. Nos permite decirnos, explicarnos por medio de historias lejanas de otros seres humanos en los que, precisamente porque son diferentes de nosotros, podemos reconocernos, y a través de los cuales podemos cuestionarnos sin ponernos en peligro. Pero en todo eso no hay nada espontáneo y se trata, evidentemente, de un asunto de aprendizaje. Tienen que darse, pues, unas condiciones: que el texto sea objeto de la actividad del alumno, que la explicación del alumno no sea producto de un imperativo académico sino de una auténtica voluntad de saber de qué habla, que el marco permita hablar de uno mismo sin hacerlo realmente, sino manteniendo ese distanciamiento posibilitado precisamente por el hecho de hablar de otro, con las palabras de otro, cuando percibimos que se ha dicho justo lo que queremos decir, lo que hubiéramos podido decir, lo que ahora podemos decir.

*«La condición de lo humano»,* suele decir Albert Jacquard, *«es el regalo que los hombres hacen a sus semejantes».* Un regalo: algo que se da sin imponerlo ni exigir que nos den las gracias, algo que se ofrece en un ritual en el que lo que se toma no desposee a nadie. Un regalo del que no se sabe por anticipado ni qué contiene ni para qué sirve. Un regalo que el edu-

cador propone y para hacer el cual, como en víspera de Navidad, organiza en secreto un dispositivo complicado, no para obligar a nadie a aceptarlo, sino para preparale a recibirlo. Es ésa una víspera en la que «lo hace todo con el aire de no hacer nada», como para ofrecer lo que tiene de más valioso, desprendiéndose de su propio don, eximiendo al niño de cualquier agradecimiento y aprovechando la exaltación del descubrimiento hecho por uno mismo. Hay, de ese modo, muchas menudas Navidades posibles en nuestras clases, en lo cotidiano. La criatura del doctor Frankenstein no tuvo nunca una Navidad.

## «Hacer con», o sobre la toma en consideración del sujeto concreto en la pedagogía diferenciada

«Sin embargo», se objetará, «no es Navidad cada día... y menos en la escuela. Y, luego, todo eso es un poco demasiado fácil. En esos ejemplos todo funciona demasiado bien. En la realidad, las cosas son mucho más complicadas, los alumnos menos dóciles; y los programas nos atan». ¡Sin duda! Y cuando Rousseau dice que el pedagogo «lo hace todo sin hacer nada», es evidente que hay truco. Sencillamente quiere decir que el pedagogo lo hace todo por la educación del niño pero sin actuar directamente sobre él. Espera, claro está, que el niño haga lo que él, el adulto, considera indispensable para su desarrollo, pero quiere que lo haga por su cuenta. Tiene razón, por lo demás, porque si el niño no lo hiciera por su cuenta, lo hecho no tendría en él ninguna influencia duradera; no contribuiría a su propia construcción y entonces habría que pasar a «tomar al niño por asalto», al modo de Frankenstein, con todos los riesgos que eso comporta.

Queda, con todo, la circunstancia de que Emilio es un niño maravilloso. No sólo se beneficia de atentas lecciones particulares, en condiciones particularmente favorables; encima es de una docilidad extrema, hasta tal punto que siempre acaba haciendo lo que su preceptor ha decidido en su lugar, tanto si se trata de la elección de su compañera como de su interés por la astronomía.



Ahora bien, en la realidad, pese a sus convicciones y su inventiva, el educador no siempre consigue que el otro haga lo que él considera que le conviene. A veces, el alumno dispone de apremios y recursos sabiamente dispuestos a su alrededor por un maestro benévolo pero, con todo, se resiste a entrar en el juego; hace como si ignorase sus reglas o decide bruscamente subvertirlas.

Entonces hay que resistirse a la exhortación quejumbrosa del tradicional: «Es por tu bien». Porque el niño ya sabe que el educador no le desea ningún daño. Puede suceder, incluso, que el niño perciba cuál es exactamente el interés de lo que le proponen pero, pese a ello, lo rechace: quiere querer él mismo, solo y cuando a él le parezca, lo que quiere. No hay ahí nada fuera de lo común, y la verdad es que el educador ya hubiera debido sospecharlo. No puede mandarse sobre la voluntad del otro sin arriesgarse a que se nos escape por el mimso movimiento que hace existir esa voluntad. Pero no es fácil aceptar el desbaratamiento de nuestros planes cuando estamos convencidos de haber escogido lo mejor para el otro y seguros de haber hecho todo lo necesario para ofrecérselo. Y es ahí donde hay que encararse, en lo cotidiano, a la resistencia consustancial a toda empresa educativa; es ahí donde se redescubre, una y otra vez, la diferencia esencial entre la fabricación de un objeto y la formación de una persona.

> Lo he preparado todo cuidadosamente. El dispositivo funciona con exactitud cronométrica. Las consignas están escritas en la pizarra antes de que entren los alumnos; las mesas están puestas de dos en dos; las fichas individuales en las que cada cual ha de anotar sus observaciones están todas donde toca, junto con todo el resto del material necesario para la experiencia: cartulina, tijeras, reglas graduadas, pesacartas. Los alumnos podrán comprobar por sí mismos la exactitud del teorema de Pitágoras, pesando los cuadrados de cartón construidos en la base de cada lado del triángulo rectángulo. Todo listo. Y ahora entran. Me doy cuenta, muy pronto, de que no controlo de veras la situación: algo bailotea. Tres alumnos se pasan una cartera como

si fuese un balón de rugby. ¿Es que la clase anterior ha sido tensa, o es que esos tres están hoy especialmente excitados? Nunca sabré qué ha ocurrido realmente... Y ese otro se obstina en no entender lo que se le pide que haga; no relaciona el peso de un cuadrado de cartón, su superficie y la longitud de un lado. Le explico y le explico, y él se inventa objeciones como para dormirse de pie: que el peso no es igual en toda la superficie, que la superficie no es realmente plana, que la balanza no funciona bien... ¿Dónde está la incomprensión? ¿Qué es lo que lo bloquea? ¿Hay mala voluntad de su parte, o me he explicado mal? ¿O es que mi dispositivo está mal ideado? ¿O es que ese alumno no está al nivel del conjunto de la clase? Ahora es fuerte, la tentación de darse por vencido; de excluir, simbólica o realmente, al alumno de la clase; de amenazarle con un castigo o, a menudo más eficazmente, de retirarle nuestro afecto.

Pero hay que resistirse a la tentación de erradicar la resistencia. Porque la resistencia es un signo. Un signo de que ahí hay alguien. Como Pinocho en el leño. Una vocecilla dice: «¡Ay! ¡Conmigo no se hace lo que se quiere! Primero, no entiendo nada. Segundo, no alcanzo a entender. Y, tercero, ¿estás seguro de que es así como hay que enfocarlo? ¿Y si ese método, a mí, no me vale?»

Porque, hoy lo sabemos sin ninguna duda, «no hay dos alumnos que aprendan del mismo modo». Y sabemos también que los parámetros, en ese terreno, son muy numerosos (Astolfi en 1992; Meirieu, 1987). Se sabe que hay sujetos que necesitan manipular durante largo tiempo antes de acceder a la abstracción y construyen lentamente conceptos mediante observaciones sucesivas, mientras que otros prefieren enfrentarse a esos conceptos de modo más directo y no aplicarlos sino después. Se sabe que hay personas que memorizan mejor las imágenes auditivas, mientras que otras captan con más facililidad esquemas que puedan representarse mentalmente (La Garanderie, 1980). Se sabe, también, que unos necesitan un entorno tranquilo y minuciosamente organizado, mientras que otros dan lo



mejor de sí mismos en la atmósfera ruidosa de un café que, de modo paradójico, les favorece la concentración. Unos prefieren aplicar su esfuerzo de modo continuado hasta terminar una tarea de un tirón antes de presentarla a alguien, y a otros les gusta dividir el esfuerzo y beneficiarse de correcciones en cada etapa del recorrido.

Por eso, y porque hay también una multitud de otros factores que diferencian los modos de aprender, los pedagogos persiguen, desde hace mucho, una «escuela a medida» (Claparède, 1921) y han elaborado métodos para «individualizar la enseñanza» (Bouchet, 1933). Desde comienzos de siglo, elaboraron una serie de experiencias pedagógicas orientadas a adaptar las modalidades de formación a cada alumno y a sus «necesidades». De entrada, prestaron atención al «ritmo» de aprendizaje y, por medio de un sistema de trabajo con fichas o de la preparación de «máquinas de aprender», llegaron a resultados especialmente significativos en los que se ve a alumnos que se ponen a trabajar solos cuando llegan a clase, retoman su progreso a partir del punto en que se habían quedado el día anterior, se documentan, evalúan su nivel mediante utensilios autocorrectores..., y todo eso sin estar bajo la mirada vigilante del maestro, que, en ese caso, se ha convertido en una «persona-recurso», en consejero metodológico, en garante de las condiciones de trabajo y mantenedor firme de la exigencia intelectual necesaria para que esas situaciones no deriven en juegos o en bricolaje.

Desde hace una veintena de años, los investigadores han ido analizando mejor los efectos de esas prácticas y han podido despejar tanto su interés como sus limitaciones. De ese modo, han introducido la expresión «pedagogía diferenciada». En contra de las apariencias, no es un simple apaño de vocabulario sino, al mismo tiempo, la expresión de una nueva ambición y una ampliación notable de las prácticas pedagógicas. Porque con la puesta en marcha de la «escuela única» y de lo que se llama la «masificación del sistema educativo», los enseñantes se han encarado a nuevos retos. Ya no se trata sólo de democratizar *el acceso* a la escuela: hay que democratizar también *el éxito,* gestionando lo mejor posible la inevitable heterogenei-

dad en las clases. Ahora bien: esa exigencia requiere no limitarse al empleo de un único método para el que algunos alumnos han sido preparados o al que están especialmente adaptados gracias a un entorno social favorable o a una determinada historia personal. Conviene, por el contrario, disminuir el aspecto selectivo inevitable del monolitismo pedagógico y de su «darwinismo educativo» subyacente: cuando sólo hay un método, un único medio de acceso al saber, «sólo los mejor adaptados sobreviven» y tienen éxito.

Desde esa perspectiva, conviene, está muy claro, tener presentes, como lo hacía la «pedagogía individualizada» de comienzos de siglo, los ritmos de aprendizaje; pero cuidado: no hay que imponer a todos, y siempre, una estricta individualización del trabajo que privilegia, evidentemente, un determinado «perfil de alumnos» y no se adapta a todos los fines de aprendizaje. La individualización sólo es una de las proposiciones de que dispone la pedagogía diferenciada, la cual, por principio, no renuncia ni a la lección magistral, ni a la monitorización de alumnos, ni al empleo de recursos documentales, audiovisuales o informáticos, ni a la «pedagogía de proyecto», ni a ningún método. Se apoya, cuando le parece necesario y posible, en el trabajo en grupo, pero a condición de que cada uno de los miembros del grupo tenga algo que aportar a él, según los principios del «grupo de aprendizaje» (Meirieu, 1984) o de lo que los colegas anglosajones llaman *jigsaw:* cada alumno ha de ser, en el grupo, un «experto» insustituible en un terreno que domina y para el cual ha recibido una preparación previa.

En realidad, la pedagogía diferenciada invita, simplemente, al enseñante a preguntarse por la pertinencia de cada uno de sus métodos en función de las situaciones concretas que se le presenten, de los alumnos que le sean confiados, de los aprendizajes que persiga. Cada vez que aparece una resistencia a la «transmisión», recurre a su «memoria pedagógica» (Meirieu, 1995) para modificar el contexto y los ejemplos utilizados, plantear de otro modo las actividades, cambiar de soporte o cambiar la organización de la clase.

Puede, en determinados momentos, quebrantar el funcionamiento tradicional, en el que todos los alumnos han de hacer lo mismo todos a la vez; propone, entonces, a algunos de ellos que trabajen individualmente en ejercicios; otros, mientras, repasarán una lección mal asimilada con la ayuda de uno de sus compañeros capaz de explicársela; otros, durante ese rato, estudiarán y compararán cómo es presentada una misma idea en distintos manuales escolares; otros, ahí al lado, preparan una prueba para el examen (¡han comprendido que es el mejor método de revisión!); otros llevan a cabo una manipulación o una experiencia; otros, por último, escuchan la explicación que el enseñante reemprende, frente a la pizarra, de un modo nuevo... Las actividades de cada cual quedan consignadas en su «contrato de trabajo individual», una especie de «receta» entregada cada mes por el maestro en la que consigna, para cada alumno, en función de sus resultados de evaluación (de su «balance sanitario», por así decirlo), las prescripciones pedagógicas que puedan serle más útiles. Algunas de ellas, por lo demás, podrán dar pie a actividades realizadas fuera del marco estricto de la clase: agrupamientos de varias clases, salidas, «grupos de necesidad» (Meirieu, 1985, pp. 149 ss.), trabajos de documentación, incluso indagaciones fuera de la escuela en las que se recurrirá a interlocutores capaces de comunicar sus saberes y sus saber-hacer (artesanos, profesionales, educadores del sector asociativo y cultural).



Entendida de ese modo, la pedagogía diferenciada es ante todo, quizá, sencillamente, un modo de «dar clase sin dar el curso», o, al menos, no dando el curso siempre; una manera de hacer que los alumnos trabajen y se pongan al servicio de su trabajo; de crear condiciones óptimas para que ellos mismos, con sus caudales y sus limitaciones, progresen lo más eficazmente posible.

La pedagogía diferenciada, sobre todo, antes que ser un conjunto de métodos y técnicas de organización del trabajo escolar, es la expresión de la voluntad de «hacer con». «Hacer con» el alumno concreto, tal como lo encontramos, fruto de una historia intelectual, psicológica y social, una historia que no

puede abolirse por decreto. «Tomar al alumno tal como es, allí donde está» es oficiar los funerales del mito de Pigmalión y del proyecto del doctor Frankenstein, de la ilusión de la tabla rasa y de la nostalgia de la cera blanda donde imprimir el sello del saber y de la ciencia. La pedagogía diferenciada levanta acta del hecho de que los saberes son construidos por personas vivas en un momento determinado de su historia; personas que no se reducen a un segmento lógico-racional idéntico en todas, personas con las que no basta la clonación para educarlas.

Pero, a todo eso, la pedagogía diferenciada no tiene nada que ver con el «dejar hacer» o el «no dirigismo». Su proyecto no es dejar que cada cual se encierre en lo que ya es en un momento dado de su evolución, dejándolo clavado por siempre en lo que ha heredado y lo que ya ha aprendido.

Lo cierto es que algunos trabajos y determinadas formulaciones pedagógicas han podido llevar a creer que la pedagogía diferenciada se reduce a una gestión tecnocrática de las diferencias existentes. Pero es que no se ha subrayado lo suficiente hasta qué punto los pedagogos rechazaron, desde muy temprano, la idea de un diagnóstico *a priori* del que resultaría sistemáticamente una medicación adaptada. Se sensibilizaron muy pronto ante el peligro de todas las tipologías caracteriológicas que, a imagen de las predicciones astrológicas, pretenden llegar a la «verdadera naturaleza» del individuo y dictarle métodos de trabajo, comportamientos escolares, o incluso la orientación profesional. Denunciaron los peligros que amenazan incesantemente a aquél que superpone el futuro al presente y condena a éste a ser una duplicación del pasado. Nada de eso en la pedagogía diferenciada. Muy al contrario: es la aventura de lo posible, el descubrimiento de nuevas vías de exploración, el rebote permanente de una capacidad ya adquirida hacia una nueva competencia y de esa competencia hacia otras capacidades. Se facilita que el alumno adquiera nuevos saberes con el apoyo de estrategias de aprendizaje ya estabilizadas, y se le da la posibilidad de adquirir nuevas estrategias apoyándose en esos saberes: ser capaz de expresarse oralmente permite desarrollar la exposición de un tema cuyo dominio permitirá luego redactar más fácilmente un trabajo escrito, facilitándose



de ese modo la adquisición de nuevas competencias en escritura.

Se dirá que la instauración de esa pedagogía no es realista y que nadie puede ponerla en práctica por completo. Los hay que verán en esa dificultad razones objetivas para mantenerse en el inmovilismo. Eso es olvidar que las mismas imperfecciones del sistema pueden convertirse en otras tantas ocasiones para la reflexión, para intentos fecundos y para descubrimientos imprevistos. En contra de toda programación tecnocrática, la pedagogía diferenciada sitúa en el núcleo de la empresa pedagógica la invención del yo en un universo en el que el maestro multiplica las ocasiones de ejercer la inteligencia y de adquirir saberes. Alicia en «el país de las maravillas» representa aquí lo diametralmente inverso que Pinocho en «el país de los juguetes»: la clase no es un sitio donde cebar al niño con objetos que se supone que responden a su deseo, aboliéndose así en él, en realidad, todo deseo; es un ámbito de aventuras donde en cada cruce de caminos se presentan nuevos descubrimientos y donde, una y otra vez, se encuentra a un gato que nos obliga a interrogarnos sobre nosotros mismos; hay que reactivar el deseo cuando éste tiende a dejarse absorber por el imaginario de un adulto que nunca tiene realmente del todo ganas de que el niño crezca y se le escape.

## «Hacer que se haga aquí para aprender a hacer en otras partes», o la cuestión esencial del «traspaso de conocimientos»

El Golem, como se ha visto, no sigue siendo durante demasiado tiempo un servidor dócil, y las narraciones de su historia prevén hábilmente, al menos en las versiones más recientes, que un dispositivo permita neutralizarlo en caso de dificultad. Porque el peligro de toda creación, desde el relato original del Génesis, es que la criatura escape a su creador. Y la esperanza secreta del creador es que si se le escapa sea para volver a él y haga, ahora libremente, cosas que no hubieran tenido valor si las hubiera hecho bajo coacción. Es ésa una esperanza contradictoria y

vana a la que el pedagogo debe renunciar definitivamente: no se puede, al mismo tiempo, querer que el otro se nos escape y querer que vuelva y sea más nuestro, en lo que podríamos denominar «el síndrome del jokari». Si el otro se nos escapa, pues se nos escapa, y no hay más remedio que guardar luto por nuestro deseo de controlarlo.

Pero, para que el otro se nos escape, hay que instrumentarlo (Hameline, 1977), porque no sabe ni puede hacer nada que, de un modo u otro, no le hayamos enseñado. Es cosa sabida que, si no queremos que los niños nos repliquen, lo mejor es no enseñarles a hablar... Y, si les enseñamos a hablar, no ha de sorprendernos que nos repliquen. Como ha subrayado a menudo Olivier Reboul (1980, 1989), un aprendizaje sólo es emancipador en la medida en que sus adquisiciones sean transferibles; en otros términos: tan sólo una enseñanza en la que las adquisiciones sean utilizables fuera del control del enseñante y de la misma situación de formación permite de veras la emancipación del sujeto, y corta de una vez por todas el elástico del jokari.

Claro que, a la luz del sentido común, eso es algo que cae por su propio peso: una enseñanza que no preparase a los alumnos para nada más que aprobar los exámenes que sancionan esa enseñanza sería una absurdidad completa y un despilfarro escandaloso. No llevamos a los niños a la escuela para que tan sólo aprendan a tener éxito en la escuela. Todo educador supone que, a fin de cuentas, quedará algo que el que aprende podrá aplicar más adelante, por propia iniciativa, en situaciones en enorme medida imprevisibles... Lo suponemos, pero no es seguro ni que midamos el alcance de esa suposición ni que podamos establecer claramente que la cosa sea de veras así, de modo espontáneo y fácil.

Porque no es seguro que seamos capaces de transferir a otra parte, sin dificultades, lo que hemos aprendido en contenidos específicos en una situación determinada. Bernard Rey (1996) ha expuesto lo azaroso de la noción de «competencia transversal», y Vigotsky ya había señalado, en 1936, que alguien capaz de evaluar longitudes no sabe automáticamente evaluar pesos... No es, pues, verosímil que exista una capacidad general



de evaluación que, según los contextos, pueda, a voluntad, revestirse y despojarse de distintos contenidos. Ni existe una capacidad de memoria indiferente a los objetos a los que se aplique. Ni una calidad de rigor que se adquiera en matemáticas en primaria y luego se aplique espontáneamente al análisis de situaciones filosóficas, económicas o políticas. Lo que sí existe, parecen apuntar hoy los investigadores, es una resistencia propia de los objetos, una adherencia de los saberes a los contextos en que se han adquirido por la cual, si «queda algo», no se sabe realmente qué ni cómo.

La transferencia de conocimientos no es, pues, un hecho tan establecido como se piensa. Pero, quizá... ¿está ahí lo esencial? Porque la importancia de la transferencia no reside, de entrada, en los hechos mentales espontáneos que pueden observarse, sino más bien en la exigencia que constituye. Puede que parezca curioso el dar más importancia a *la exigencia* que a *la existencia;* pero así lo impone el estatuto mismo de lo pedagógico: la pedagogía se interesa ante todo por lo que debe hacer que advenga, y no moviliza a las ciencias descriptivas más que en la medida en que sirvan a su proyecto. Eso es, claro está, lo que la diferencia fundamentalmente de la psicología: el psicólogo trata de saber si la transferencia existe; el pedagogo afirma que ha de existir, que hay que hacer que exista, para que la actividad de enseñanza sea emancipadora.

Y es que el problema, para desembarazarse del paradigma de «la educación como fabricación», consiste en instalar la preocupación por la transferencia en el núcleo mismo del aprendizaje, en forma de preocupación por el poder emancipador de los aprendizajes y de voluntad de permitir a aquél que sabe que sepa que sabe, que sepa para qué sirve lo que sabe, qué puede hacer con ello y dónde puede utilizarlo, a qué preguntas responde lo que sabe, cómo podrá hacerlo suyo, desviarlo para crear soluciones nuevas y proferir palabras inéditas ante situaciones imprevistas. La exigencia de transferencia se enfrenta a la «pedagogía del camello», ésa que consiste en acumular saberes sin ocuparse de su empleo, dando por supuesto, simplemente, «que seguro que servirán algún día para algo». Preocuparse por la transferencia durante el aprendizaje es, ante

todo (y reencontramos un tema esencial que hemos encontrado ya varias veces), restituir los saberes como respuestas a preguntas que se han hecho los hombres; como saberes movilizables por parte del que aprende para responder a preguntas que él mismo se hace o se hará. Es, luego, llevar al que aprende a que se proyecte mentalmente en el mundo cuando aprende, recuerde situaciones vividas, se represente o imagine situaciones a las que se enfrentará, situaciones a las que otros hombres, sus semejantes, se enfrentan o se enfrentarán. No es posible un verdadero aprendizaje sin que lo que se aprende se perfile en un universo externo a la situación de aprendizaje. Eso no quiere decir, ni mucho menos, que esa situación no pueda ser en sí misma portadora de satisfacciones; quiere decir que no sólo es eso, y que se distingue de una situación lúdica porque se sale de ella transformado en cuanto a visión del mundo y capacitado para *asociar circunstancias y conocimientos* con objeto de ser más libre y más fuerte en el mundo.

Esa exigencia requiere, pues, una preocupación constante por «tender puentes» entre lo aprendido en clase y la realidad psicológica, social, técnica y cultural en la que vive el niño. «Tender puentes» no significa confundir los ámbitos sino, al contrario, identificar las orillas como universos distintos sin resignarse a vivir tan sólo (ni siquiera sucesivamente) en uno solo de ellos. Lo aprendido en clase responde a una lógica escolar programática, en enorme medida diferente de la lógica de «la vida»: en la escuela, las dificultades vienen presentadas en un orden de complejidad creciente; las informaciones van cargadas de preocupación por la objetividad y la exhaustividad, y no apuntan en absoluto hacia la eficacia inmediata. En «la vida», las cosas se presentan siempre en desorden y nos vemos acosados por la urgencia. Por retomar una distinción utilizada por el escritor (pero también filósofo) Witold Gombrowicz, si la vida es un «caos» la escuela ha de ser un «cosmos», organizado por la inteligencia humana, en el que las relaciones entre las cosas y los seres puedan ser pensadas según «el orden de las razones». La vida es «desorden»; los aprendizajes escolares deben ser «ordenados». Pero el «cosmos» pone orden al «caos» y no se constituye como «otro mundo» a su lado. El papel de la



escuela no consiste en abolir, dentro de las paredes de la clase, «el caos de la vida» y sustituirlo provisionalmente por un «cosmos de la cultura escolar» que, a su vez, sea abolido cuando se vuelva a «la vida»... La cuestión está en transformar el «caos» en «cosmos», en trabajar para ordenar el desorden en la escuela con objeto de comprenderlo y poder controlarlo fuera de la escuela.

Ahora bien: muy a menudo, por desgracia, lo que ocurre es lo inverso: la escuela construye un «cosmos» yuxtapuesto al «caos», y el alumno vive entre dos culturas que coexisten sin interactuar. Por un lado, el alumno se inscribe en un mundo dominado por los medios de comunicación de masas, en el que reinan los fenómenos específicos y a menudo tribales de la «cultura joven»; por otro lado, y por razones estrictamente utilitarias, hace ciertas concesiones a sus enseñantes y finge interés por la cultura escolar de la que espera, en realidad, beneficios estrictamente materiales, en términos de tranquilidad y diplomas. Por eso quienes, en nombre de la dignidad de la cultura y recurriendo a exigencias puramente disciplinarias, reclaman que se prohiba todo esfuerzo por «tender puentes» entre los saberes escolares y el mundo en que viven los alumnos, son, de hecho, los sepultureros de la cultura escolar, a la cual rebajan, *de facto,* al rango de simple instrumento para el éxito social. Son, también, aprendices de brujo que no se dan cuenta de hasta qué punto arruinan la posibilidad de enseñar que, como es hoy el caso, *«la escuela ya no puede aferrarse a la utilidad inmediata de los diplomas, y que la cultura de los jóvenes y la de la escuela se separan»* (Dubet & Martuccelli, 1996).

No se intenta aquí, simplemente, según la vieja y torpe fórmula, «introducir la vida en la escuela» (¡como si la escuela fuese un lugar de muerte!). No se pretende que haya que renunciar a las exigencias de una cultura escolar erigida sobre cimientos disciplinarios sólidos. La cuestión es no fosilizar esa cultura en «utilidades escolares» destinadas simplemente al éxito escolar, incapaces de someter a interrogación la vida del que aprende, de enriquecerle en todas las dimensiones de su personalidad y permitirle construirse como un verdadero ser cultural.

Pero eso, se objetará, es particularmente difícil en la cotidianidad de la clase. En efecto: la cosa no funciona sola, y los hábitos adquiridos chocan con esa exigencia; se intenta vagamente, a veces, inscribir los conocimientos propuestos en situaciones vividas por los alumnos, y luego se les pide que los asimilen, y a continuación de ese trabajo vienen ejercicios de aplicación tradicionales. Puede ocurrir que ese proceder sea eficaz, pero no se tarda en descubrir sus límites: por un lado porque, rápidamente, el nivel de los saberes enseñados no permite ya inscribirlos en situaciones ya conocidas en concreto por los alumnos; por otro lado porque los alumnos no se dejan engañar y se dan perfecta cuenta de que nuestro interés por su vida es sólo muy superficial y se reduce a un pretexto para poner en práctica nuestras propias preocupaciones como enseñantes. Por eso, sin duda, es mucho más eficaz reinscribir los conocimientos en su génesis histórica y recordar, haciéndolo, los problemas fundacionales de que hemos hablado; es mucho más interesante para los alumnos que resituemos, junto a ellos, en su génesis epistemológica, los conocimientos que les son presentados, cuyas condiciones de surgimiento podrán entonces comprender. En suma: es fundamental permitirles el acceso a *la significación propiamente humana de los saberes que se les enseñan.* Una vez realizada esa tarea, en lugar de imponerles ejercicios de aplicación ideados por el maestro o tomados de un manual, es infinitamente más interesante pedir a los alumnos que ellos mismos emprendan la búsqueda de situaciones, de profesiones, de problemas en los que ese conocimiento pueda utilizarse, reinvertirse, combinarse con otros conocimientos para adquirir nuevos saberes y saber-hacer.

Están en curso experiencias, desde la escuela materna hasta la universidad, en las que se induce a los alumnos a buscar aplicaciones de los saberes que se les enseñan y se les pide que vuelvan a clase con ejemplos concretos que muestren qué puede hacerse en el mundo con lo que han aprendido, en qué eso que han aprendido permite entender mejor el mundo, encontrarse mejor y ser más libre en él. Claro que las cosas no son siempre sencillas, y tengo presente la anécdota de un niño de ocho años que, cuando la maestra preguntó: «¿Para qué sirve "El durmiente del valle", de Rimbaud?», contestó, al cabo de dos o tres días de reflexionar: «Para hacer llorar a mi madre». Una respuesta ingenua, muy poco respetuosa de la grandeza de la obra, dirán algunos. Una respuesta ridícula y risible en la que el alumno proyecta su deseo de sojuzgar a su madre por medio de la poesía de Rimbaud, dirán otros. Pero esa respuesta, por la discusión que generó, permitió despejar el significado de «la emoción poética»: el niño recordaba que lloraba, años atrás, cuando su madre le contaba cuentos. Recordaba la felicidad de compartir una emoción en la plenitud de una expresión literaria que daba acceso inmediato a una forma particular de significación. Había reencontrado ese mismo tipo de realidad en el poema de Rimbaud, y, en una reciprocidad que le honraba, le parecía que podía tener por función el que su madre compartiese el sentimiento de injusticia y la emoción poética experimentados en la lectura del texto.



Esa anécdota podrá parecer inquietante a quienes subrayan el carácter necesariamente «objetivable» de los saberes escolares. Verán en ella una intrusión inadmisible de la esfera privada en la esfera pública, de la subjetividad y la interioridad de un alumno en la vida social de la clase, que debe desprenderse, para desempeñar su papel de instrucción y formación para la racionalidad, de una influencia excesiva de la afectividad familiar. Podría dárseles la razón, sin duda, si no fuese que, en la situación descrita, hubo una formalización, un tomar distancias, una activación, por medio de una verbalización serena e informada, de otros ejemplos susceptibles de permitir la comprensión del mismo fenómeno. *Y es aquí que interviene el papel esencial, en el proceso de apropiación emancipadora de los saberes, de lo que denominamos la metacognición.*

No tiene nada de complicado, eso de la metacognición. Es el hecho de llevar a cabo el alumno un repaso del propio proceso de aprendizaje y cuestionar, desde fuera por así decirlo, con la ayuda de sus compañeros, de sus maestros y de los accesorios culturales que necesite, la dinámica misma de la transferencia del conocimiento. Es un modo de trabajar en esa transferencia sin estar *dentro del* proceso sino *frente* al proceso; una manera de deslindar el dentro del fuera, de pasar por la criba de

la regulación colectiva y de la verbalización racional la relación que uno ha establecido entre los conocimientos aprendidos y el mundo en que vive. Es un modo de decir: «He ahí qué he aprendido. He ahí a qué me remite. Pero no se trata de una simple evocación. No se trata de una relación puramente subjetiva que se me escapa parcialmente y me pone en manos de quien, de ese modo, puede manipularme. Yo mismo puedo decidir cuál es la pertinencia de esa relación. No dejo que nadie me tenga a su discreción utilizando mis emociones sin que yo me dé cuenta. No lo controlo todo, es cierto; pero, por mi pensamiento, me pongo por encima al mismo tiempo de las situaciones escolares y las situaciones sociales. No domino por completo todo eso, y sin duda no lo dominaré nunca, *pero entiendo la relación que hay entre mis conocimientos y mis experiencias.* Y convierto el dominio sobre esa relación entre mis conocimientos y mis experiencias en una de las cosas que están esencialmente en juego en mi existencia.»

Acompañar en esa historia sin controlarla es tarea del educador. Es lo inverso, en suma, de la actitud del doctor Frankenstein y del abandono en que deja a su criatura. Abandono que se ve reducida a meditar por su cuenta gracias a que se encuentra casualmente con el *Paraíso perdido* de John Milton: *«Como Adán, yo no estaba unido, en apariencia, por ningún vínculo a ningún ser. Pero en todo lo demás su situación era muy distinta de la mía. Él había salido de las manos de Dios, el ser perfecto; él era feliz y no le faltaba nada. Además, le protegía su creador, que le dedicaba atentos cuidados. Estaba autorizado a conversar con entidades de esencia superior a la suya y a obtener de ellas el conocimiento. Yo, en cambio, era un desdichado, desamparado y solo»* (Shelley, 1818). Al precio de una casualidad increíble y de un esfuerzo inmenso sobre sí mismo, el monstruo consigue, ahí, hacer que se comprenda alguna cosa de la relación entre el conocimiento y la experiencia. Pero él lo que comprende es, precisamente, que el hombre, para realizarse, necesita «atentos cuidados», «conversar con entidades de esencia superior a la suya»... «conversar», dice; y es verdad que el arte de la conversación es esencial en educación, en contraposición, al mismo tiempo, al adoctrinamiento y al parloteo cuando la interlocución con un maestro permite a alguien pensarse a sí mismo en su relación con el mundo y dejar al maestro para encararse al mundo.



## «Hacer como si...», o la educación como esfuerzo incansable para atribuir a un sujeto sus actos

En el fondo, nadie sabe de veras cuándo ni cómo un niño se hace de veras responsable de sus actos. En realidad, nadie sabe tampoco, de veras, si a un adulto hay que endosarle la responsabilidad de todo lo que hace; porque siempre se puede (lo hacemos a diario) reconstruir *a posteriori* una cadena causal y hacer que el menor de nuestros actos parezca consecuencia de una serie de influencias y determinaciones en la que no hay demasiado espacio para la voluntad de un sujeto ni para la expresión de una hipotética libertad. Si nos atenemos a una exposición descriptiva, la libertad y la responsabilidad quedan metodológicamente negadas: siempre hay explicaciones "mecánicas" posibles; incluso hay siempre un exceso de explicaciones disponibles para quienes buscan obstinadamente una respuesta a la pregunta: «¿por qué?»; pueden encontrarla en la historia afectiva o social de la persona, o incluso en su herencia biológica.

Sólo subsiste, entonces, la hipótesis («pura eventualidad», como dice Emmanuel Levinas, pero exigencia esencial) de una «noluntad», en término del filósofo Renouvier: una voluntad de suspender la influencia de las determinaciones externas, incluso aquéllas que más se me imponen, precisamente, como «evidencias» o fuerzas a las que no creo poder resistirme. Ahí tenemos la gran lección de Descartes, puesta en obra por él mismo con la «duda metódica», que explicó extensamente en sus *Meditaciones metafísicas* y en sus cartas: cuando mis opciones me parecen estar más claramente determinadas y parecen imponérseme de modo ineluctable, siempre me queda (debe quedarme, para ser más exactos, para que lo humano advenga en el mundo de las cosas) la posibilidad de decir NO, de resistirme, de suspender mi juicio o decidir obrar de otro modo. Y,

aunque no emplee esa posibilidad que me es ofrecida, aunque me deje caer por la pendiente de mis inclinaciones, aunque haga lo que mi carácter o mi entorno me invitan a hacer... el hecho de que hubiera podido no hacerlo confiere a mi acto el alcance de un gesto libre.

Aquí, una vez más, el pedagogo ha de preferir *la exigencia* a *la existencia:* en realidad no sabe, no lo sabe nunca, si el niño es libre; ni siquiera si de veras llegará a serlo; no sabe si existe o existirá jamás una «libertad pura»; puede incluso pensar, y con motivos, que nunca podrá describir ni demostrar un fenómeno que si se deja aprehender queda abolido. Pero su tarea es hacer que advenga esa libertad que constituye a ese ser de cuya humanidad se responsabiliza.

Y, en lo que hace a nuestra actividad educativa cotidiana, la dificultad se manifiesta permanente: ¿cómo puedo atribuir a un niño la posibilidad de negarse a hacer lo que sus educadores (o, al menos, algunos de ellos) le piden que haga? Mientras su educación no esté terminada, mientras no disponga de los medios mentales, ni de la cultura necesaria para percibir qué está en juego en lo que le ocurre, mientras su voluntad no esté construida, ¿con qué derecho puedo considerarle responsable de sus actos?

Pero, se dirá, Pinocho es «libre» de ir o no a la escuela, «libre» de hacer caso al presentador del «país de los juguetes» o de resistírsele... Sólo que esa libertad es un espejismo porque, como se ha visto, Pinocho no puede elegir más que entre darse gusto o dar gusto al otro: por un lado están el goce inmediato y el sentimiento de culpabilidad que vendrá inevitablemente; por otro lado están la satisfacción de los adultos y las frustraciones que comporta, con su cortejo de pesares y su sabor amargo. Por lo demás, Pinocho, hasta que nace a la libertad del vientre del tiburón, no asume en absoluto la responsabilidad de sus actos: se lamenta de haber hecho lo que ha hecho, se desconsuela por haberse sometido a malas influencias y se promete elegir otras la próxima vez. Nadie, en su camino, le propone otro curso de acción; nadie le dice: «¡Lo que hagas, que salga de ti mismo! Y has de saber que, aunque no sea el caso, yo consideraré (porque es el único modo auténtico de honrarte como ser humano en formación) que tú no estás nunca del todo ausente de los actos que realices; que siempre tienes más o menos que ver con lo que haces. Porque ése es el único medio para que eso acabe por ocurrir.» Pero Pinocho sigue siendo durante mucho tiempo una marioneta antes del advenimiento del milagro. Víctor Frankenstein no para de acusarse a sí mismo de todas las fechorías de su criatura, desposeyéndola, con ello, en el momento mismo en que la acusa, de la responsabilidad de sus actos.

Pues bien: el educador ha de hacer justo lo contrario. Su papel consiste en atribuir incansablemente al niño sus propios actos, sin acusarlo, sin embargo, cuando se descarría. *Atribuir sin acusar:* he ahí una exigencia nada fácil, pero esencial. Porque *no atribuir significa impedir el surgimiento de una libertad; y acusar significa suponer que esa libertad ya está constituida, cuando el asunto está precisamente en hacer que advenga.* El educador, en cierto modo, honra una libertad mediante la convicción de que surgirá progresivamente del acto que la instituye. Porque la libertad y la voluntad que la sustenta son ante todo, en un sujeto, una respuesta, un modo de reconocer la consideración en que se nos tiene. Cuando la mirada y la palabra del adulto nos elevan a la dignidad de hombre libre, se dan las condiciones para que podamos decidir el futuro.

Puede haber, sin duda, algo así como una injusticia en imputar a un niño, cuya formación no está terminada, y que depende en enorme medida de los adultos que le rodean, la responsabilidad de sus actos. El niño mismo puede, por lo demás, experimentar eso como algo del todo insoportable, y alimentar un resentimiento por tener la sensación de «pagar por otro». Esa actitud corre incluso el riesgo de resultar indignante, porque está muy claro, en ésta y aquélla ocasión, que el niño ha cedido a presiones o ha sufrido el efecto de una decisión de sus padres. ¿Cómo atribuir, por ejemplo, la iniciativa de llevar el velo islámico a niñas que no hacen sino someterse a una orden parental? ¿Cómo reprochar a un alumno que sólo trabaje en vista a la buena nota, cuando es evidente que sus familiares, sus profesores, la institución escolar en peso y la sociedad en su conjunto, promueven una visión puramente instrumental y uti-

litarista de la cultura? ¿O con qué derecho reñiremos a un adolescente por llegar sistemáticamente tarde a la escuela si, desde hace tiempo, es el único en su casa que se levanta temprano porque sus padres están en el paro?

Es precisamente en este punto que hay que salir de los esquemas de pensamiento habituales. Comprender al otro no es lo mismo que desresponsabilizarlo. Es reconocer las influencias que recibe, las determinaciones que lo atenazan, ser capaz de verbalizar todo eso y proporcionarle los medios de tomar distancias respecto a lo que vive: «No eres tú quien lo decide todo. Pero eres tú el que podrás, cierto día, cuando te sientas lo bastante fuerte, y contando entonces con mi ayuda, decidir el obedecer o desobedecer a quienes deciden por ti.»

El problema al que ahora nos enfrentamos es el del estatuto de *la atribución* en la empresa educativa. Si atribuimos a alguien un acto o un resultado, es porque ése es un medio para que él se lo atribuya por su cuenta y con ello, en cierto modo, se posesione de sí mismo. No es ningún modo de castigarlo, de situarlo, de compararlo, ni siquiera de estimularlo; es, ante todo, un modo de decirle: «Asume lo que haces. Decide no hacer más que lo que asumas, para poder decir: yo soy el responsable». Porque quien se reivindica responsable de sus actos puede asumir las consecuencias. Por eso el castigo, por sí mismo, no tiene ningún alcance educativo si el niño que lo recibe no se considera responsable de lo que ha hecho. El castigo puede seguir siendo necesario socialmente; puede tener por motivo el «mantenimiento del orden» (es ése el argumento más frecuente cuando se expulsa a un alumno de un centro, o cuando se mete a alguien en la cárcel)... pero si el castigado se siente víctima de una injusticia, no sacará del castigo ninguna consecuencia positiva. A lo más que llega una injusticia es a inspirar temor; y lo que ocurre más a menudo es que suscita, simplemente, el deseo de venganza. En cambio, el castigo inscrito en un proceso de responsabilización, entendida ésta, paradojalmente, como prueba de confianza y de exigencia que conlleva el interrogante, siempre planteado, acerca de la legitimidad de la atribución como signo de nuestra incapacidad radical para entrar en la conciencia del prójimo y de la esperanza de su



voluntad, puede convertirse en un punto de apoyo esencial para el desarrollo de un sujeto (Meirieu, 1991, pp. 65-70). Por eso, en el castigo, lo que es formativo es, mucho más que su contenido formal, el modo en que se decide su aplicación. Si se decide, en su origen, en elaboración colectiva con los alumnos del reglamento interno, y se inscribe en el marco de un «contrato» entre alumno y educador; si se discute en un «consejo», con todas las garantías que supone la presencia de un ritual verificado, de mediaciones eficaces y de un maestro atento a que las personas no sean humilladas ni excluidas, el castigo puede constituir una «transacción educativa» esencial. En cambio, impuesto desde fuera, por una instancia que se postula como todopoderosa, no hace más que inspirar el odio, la venganza y las estrategias de ocultación.

Y lo mismo es aplicable a la evaluación escolar: antes de plantear las cuestiones funcionales usuales sobre su exactitud o su puesto en el proceso de aprendizaje, hay que preguntarse por su «función de atribución». Y, desde esa perspectiva, el método de los «cinturones de judo», desarrollado por Fernand Oury y la pedagogía institucional en la perspectiva de Freinet, es muy diferente de una adecuación del sistema usual de poner notas: *«La clase se recorta en un sistema complejo de pequeñas "clases de nivel" en lectura, escritura, ortografía, cálculo, etc. Un código, basado en los cinturones de judo, permite que cada cual vea dónde está por el momento. Por ejemplo, a los 9 años, el alumno "normal" está en curso elemental 2º año (cinturón verde). Ludovic* [un alumno con grandes dificultades], *lo mismo que los demás, se examina y se convierte en cinturón naranja (comienzo de CEI) en lectura, cinturón amarillo (curso preparatorio) en escritura, cálculo, problemas. [...] No hay ningún problema grave: Ludovic trabajará con los "curso preparatorio". La organización de la clase lo permite. Hablaremos juntos del retraso de Ludovic. Yo daré mi opinión. Nadie se burlará de él. Los otros niños lo hacen trabajar [...], le ayudan a progresar [...], lo felicitan por sus primeros éxitos, le van asignando responsabilidades que es capaz de asumir»* (Thébaudin & Oury, 1995, p. 68). El maestro reconoce la diversidad de niveles entre los alumnos en las distintas disciplinas

o los distintos ámbitos escolares; les asigna colores que indican el carácter de los problemas a los que el alumno está en condiciones de encararse. Es cosa de cada alumno el adiestrarse y superar las pruebas que permiten pasar a un nivel superior. La evaluación, ahí, no está organizada para que nadie tropiece, sino para que cada cual pueda medirse con un desafío que asume y alcanzar un nivel que puede proclamar como realmente suyo... siendo ése un resultado a su vez provisional, una etapa de desarrollo que primero hay que confirmar y luego superar.

En ciertas escuelas quebequesas, los niños se han habituado a prescindir de los términos «dificultad» o «fracaso», y dicen: «Tengo un desafío en matemáticas. He de conseguir un 70 % de éxito en las pruebas de fin de año». Eso, claro, puede ser sólo un cambio superficial de vocabulario, o incluso un modo un tanto demagógico de limar las asperezas de la competición escolar, una forma un tanto irritante de «positivizar» sistemáticamente las cosas en una «ideología del ganador». Pero también puede significar otra cosa:

> «Nadie niega los problemas con que te encuentras ni los obstáculos con que tropiezas. No por eso te daremos buenas notas para que estés contento o, simplemente, para estimularte. Tanto el maestro como tú sabéis muy bien a qué nivel estás, y esas pequeñas manipulaciones demagógicas no engañarían a nadie. Por supuesto que no eres del todo responsable de tus dificultades, pero podrías hacerte responsable de tus progresos, fijarte objetivos, alcanzarlos y reivindicarlos entonces como algo que emana verdaderamente de ti... Claro que también puedes dejarte caer, rendirte, renunciar. Es cosa tuya. Yo no estoy aquí para decidir por ti. Por lo demás, si lo hiciera, tú no tendrías ningún mérito y tu éxito no duraría mucho. Incluso podrías estar resentido conmigo, o trabajar ya sólo para tenerme contento, haciendo lo que yo hubiera decidido en tu lugar y amparándote en mi propio deseo en vez de dar curso al tuyo. Yo estoy aquí para evaluarte, y lo haré sin herirte, pero también sin concesiones inútiles. Estoy aquí para decirte adónde puedes ir, qué puedes aprender a hacer. Haré cuanto pueda por ayudarte; te proporcionaré instrumentos, consejos, medios y métodos... pero te remitiré siempre a tu propia decisión, porque sólo ella puede hacerte progresar, sólo ella puede permitirte crecer.»



## «Hacer construir la ley», o la necesidad de los rituales

La criatura de Frankenstein, pese a su deseo desesperado de tener una compañera, seguirá solo hasta el fin. Descubre, por la literatura y observando la vida cotidiana «admirable» de sus involuntarios benefactores, las reglas que rigen la comunidad humana. Ha sentido nacer en ella *«una fervorosa admiración por la virtud y un desprecio igual por el vicio»* (Shelley, 1818). Venera a *«los legisladores pacíficos, Numa, Solón y Licurgo, con preferencia a Rómulo y Teseo» (idem).* Pero admite que sus sentimientos sólo se deben a *«la vida patriarcal de sus protectores» (idem)* y que hubieran podido ser muy distintos *«de haber sido iniciada a la humanidad por un soldado joven y fogoso, sediento de combate y de gloria».* Sus sentimientos serenos y su inclinación por la paz social, por lo demás, no durarán mucho, y ya se sabe qué ocurrirá cuando se dé cuenta de que no inspira más que horror a los hombres y de que éstos son incapaces de responder a sus aspiraciones: *«Yo, solo, criatura demoníaca y maldita, llevaba entonces el infierno en mí, y, no encontrando a nadie con quien simpatizar, deseaba arrancar los árboles y sembrar en mi camino la destrucción y la muerte».*

Y aquí se plantea un problema: ¿cómo un ser tan sensible, vuelto entero hacia un ideal de bondad y justicia, que vibra en lo más hondo al evocar las grandes figuras de la sabiduría política y moral, que se conmueve hasta el llanto ante la suerte de los desdichados, que es sensible a la belleza de la música y a la emoción de la poesía, puede caer de ese modo en la violencia y la furia asesina? Sin duda alguna, su deformidad física, el abandono de que ha sido víctima, la intolerancia de los hombres hacia él, tienen algo que ver en el asunto. Pero, ¿basta con

eso para explicar ese vuelco completo, esa «presencia del infierno en él», esos pasos al acto terribles y sucesivos, esa violencia que contrasta tan brutalmente con sus inclinaciones iniciales? Desde luego que no. La criatura es, aquí, el ejemplo perfecto de un fenómeno que nos ha confirmado, por desgracia, la historia reciente de este siglo: los arrebatos morales patéticos, la emoción estética ante corazones nobles y generosos, la lágrima delante de las grandes obras de la cultura, no son ninguna garantía en absoluto de no caer en la barbarie. La convicción moral, por muy arraigada que esté en el culto de la cultura clásica, no puede, en ningún caso, reemplazar *la construcción de la Ley* y *la determinación ética.*

Y ese fenómeno lo observamos muy bien en la cotidianidad de nuestras clases, cuando vemos que tales alumnos, por lo demás sensibles a la suerte de los pueblos desheredados, conmovidos hasta el llanto (aunque lo disimulen) por el *Kid* o por Chaplin, no pueden resistirse al impulso inmediato de humillar a un compañero o a un enseñante, o de soltar, como si se les escapase, un taco, un insulto, un puñetazo, o de caer en arrebatos de furia en los que el cara a cara se convierte en cuerpo a cuerpo y se desata una lucha con el adversario hasta la muerte simbólica de uno de los dos antagonistas.

Todavía más trivial y cotidianamente, muchos enseñantes, así que se aventuran fuera del magisterio tradicional y de sus reglas tácitas de sumisión aparente, topan con un grupo de alumnos en el que reina el tumulto, en el que no es posible disciplinar la palabra, en el que se agotan pidiendo silencio y respeto al otro antes de recurrir al chantaje más banal: «Si no os calmáis, volveremos a los métodos que se sabe que funcionan»..., acabando la cosa en: «Tomad papel; ¡ejercicio escrito! ¡Y tened claro que contará para la media del trimestre!»

Los hay que se sorprenden de esos fenómenos, se escandalizan, incriminan a los medios de comunicación y la negligencia familiar, se refugian en la nostalgia de un sistema en el que los códigos sociales estaban elaborados desde antes de llegar a la escuela. Otros imaginan que el problema se resolverá de modo mágico, decretando que «la escuela debe ser un santuario». Pero la escuela y los comportamientos de los alumnos no



pueden transformarse por decreto. Un grupo de niños o de adolescentes no acceden a una socialidad respetuosa de las personas que lo constituyen porque un adulto lo pida o intente imponerlo a la fuerza. Se da el caso, sin duda, de que, para dar gusto a un enseñante «que les cae bien» o que «sabe hacerse respetar», tengan momentos de tranquilidad, incluso de diálogo. Pero si la Ley no está construida, la violencia resurge en otra parte: en los pasillos, en el patio, o en la clase con otro maestro. ¿Cómo suponer que pueda ser de otro modo? Un muchacho que lleva quince años remando en galeras, que no ha visto nunca a sus padres levantarse por la mañana para ir al trabajo, que no entrevé ningún futuro profesional, que no domina ni las claves culturales para entender en qué callejones sin salida está, ni la palabra con que expresar su desconcierto, no puede, de un día para otro, cambiar radicalmente de comportamiento. Sólo se le puede pedir que prescinda de la violencia si hay espacios donde hablar, si se le proporcionan medios para que tome la palabra. Ahora bien: los hombres saben, desde la noche de los tiempos, que hacen falta rituales muy estrictos y un largo aprendizaje para que por fin, a veces, «la palabra emerja del tumulto», según lo dice Fernand Oury. La religión, la justicia, incluso la política, nos dan, al respecto, una infinitud de ejemplos. Ahí tenemos el Parlamento, con esas sesiones que degeneran en enfrentamiento verbal y se quedan a un milímetro de deslices preocupantes. Sin embargo, ahí está la «élite de la nación», y hay un batallón de guardia, y reina un decoro imponente, y hay escribanos que consignan minuciosamente todo lo que se dice, que será publicado en las Actas; y hay comisiones y subcomisiones que han preparado los trabajos, un presidente y vicepresidentes de la asamblea que disponen de medios técnicos y jurídicos para «enfriar el ambiente»... Pero cuando se trata de adolescentes de barrios difíciles, pensamos que basta con meterlos, en grupos de treinta, en «cajas de zapatos» para que, espontáneamente, se respeten y se escuchen serenamente unos a otros... Observemos, también, la Justicia y las condiciones exigidas por esa institución para zanjar un desacuerdo entre dos antagonistas: está muy claro que encarándolos en presencia de un tercero de estatus mal definido

es imposible que las cosas se arreglen solas. ¡Y sin embargo se pretende que los enseñantes, los educadores, pongan orden sobre la marcha, a toda prisa, en un rincón de despacho en el que son interrumpidos cada dos minutos, sin una preparación particular, a problemas graves que niños y adolescentes arrastran desde hace años y de los que dependen tanto su futuro como el de la institución escolar en que están! En realidad, todo el mundo se da cuenra de la absurdidad de esa pretensión... porque todo el mundo sabe muy bien (por propia experiencia) que, para encararse a esos momentos de máxima carga afectiva, hacen falta rituales elaborados para encauzar las pulsiones, permitir un distanciamiento respecto a las emociones del momento y mediatizar las relaciones duales.

No puede tratarse, claro está, de cualquier clase de ritual. Se nos hará observar, y con razón, que los períodos más siniestros de nuestra historia y los momentos de barbarie más terrible (el nazismo, por ejemplo) han sido también los más ricos en rituales. Se señalará que los fenómenos clánicos y tribales que se desarrollan entre los jóvenes (por ejemplo la música tecno, cuyo fin explícito es llevar al «trance») comportan rituales especialmente peligrosos. Pero se trata de rituales fusionales que imponen a la persona la abdicación de toda identidad específica para sumirse en una masa que sólo le restituye, a modo de identidad, la sola pertenencia al grupo y la adhesión a la fantasmática común. En contraposición a esos rituales fusionales, los rituales pedagógicos son «rituales-marco», formas vacías, estructuraciones del espacio y del tiempo donde cualquiera puede habitar sin tener que renunciar a ser él mismo, muy al contrario: las reglas que ahí imperan son tales que permiten desprenderse de la movilización afectiva inmediata, arriesgarse a una palabra nueva, proceder de otro modo. Desde Freinet hasta Oury, desde Makarenko hasta Korczaz, los pedagogos han plantado jalones para un ritual que permita que «la voz de desgaje del grito», para que un *«niño bólido, fuera de la ley, se libre de la máscara que le quema», «gracias a disponer de un sitio de interpelación (un sitio donde buscar y compartir palabras), y pueda, a diferencia de Narciso, separarse de las imágenes en las que se petrficaba y consumía»* (Imbert, 1996, p. 179).



Unas cuantas reglas simples caracterizan a los rituales pedagógicos que permiten a los sujetos obrar, desprenderse del imaginario y descubrir el poder liberador de la Ley:

**La integración en la vida escolar:** un «consejo» no es un sitio donde se parlotea, donde se habla de cualquier cosa en función del arbitrio de unos y otros; es un sitio y tiempo inscrito en una institución concreta que no tiene por objeto ni el bienestar común, ni la custodia de la juventud al menor coste, sino los aprendizajes y el desarrollo de las personas que allí se acogen. A ese proyecto deben remitirse los problemas que surjan. Una de las paradojas (y el principal escollo) de la mayor parte de las «reuniones escolares» es que abordan cuestiones absolutamente secundarias y sin relación directa con la organización misma de los aprendizajes en la clase, la cual queda siempre al margen de cuestionamientos. El «consejo» se convierte, entonces, según los casos, en un rato de relajación, en un tiempo de discusión agradable, en un sitio donde se organizan excursiones y salidas... pero sin entrar para nada en los problemas que reúnen a las personas en ese ámbito: ¿cómo organizarse para que todos aprendan lo mejor posible, para que la vida colectiva ayude a cada alumno a asumir su propio trabajo, para que el maestro no se agote pidiendo silencio cada cinco minutos, para que los que van adelantados en tal disciplina puedan ayudar a los que van retrasados, para que las lecciones magistrales sean más eficaces y las evaluaciones más formativas, etcétera?

**La regularidad:** ¿cuántos consejos, cuántas reuniones de delegados de alumnos, no se celebran hasta enero... cuando la institución escolar decide meter la pedagogía en el almacén de accesorios y ponerse por fin con las cosas serias: el paso al curso superior? Los adultos se desacreditan cuando, incapaces de cumplir su palabra, piden a los niños que cumplan la suya.

**La previsibilidad:** los alumnos han de saber cuándo tendrán lugar los «consejos» y estar seguros de poder contar con ese tiempo y ese sitio, para que la suspensión de la violencia inmediata no vaya acompañada de una frustra-

ción irremediable. Siguen dándose demasiadas situaciones escolares en las que el enseñante explica a los alumnos que no es momento, durante la clase, de hacer tal o cual recriminación o petición: «Déjalo ahora, ya hablarás de eso en el consejo». ¡Pero falta que haya un «consejo»!

**La preparación:** un «consejo» no se improvisa; ha de prepararse minuciosamente; su orden del día ha de establecerse en base a un acopio previo de cuestiones a tratar. Ese acopio puede hacerse por medio de una «caja del consejo» puesta a disposición de los alumnos o, como sugiere Freinet, por el relleno, en el curso de la semana, de un cuadro donde los alumnos anoten sus observaciones en tres columnas: «Apruebo - Critico - Propongo».

**La organización material:** es absolutamente determinante. No es posible conversar mirando la nuca del compañero con el que se habla. A comienzos de curso, no hay manera de hablarse, sin conocer al otro, si el nombre de pila de cada cual no está anotado delante de él.

**La definición de las prerrogativas del «consejo»:** hay que saber con exactitud qué se puede discutir y qué no. En el «consejo», no se puede hablar de alguien que no esté presente y no pueda por lo tanto explicarse. También hay temas de debate que escapan al poder del «consejo», cosa muy natural dado que no hay ninguna instancia que sea todopoderosa. Importa que esto se sepa, y que las prerrogativas atribuidas sean realmente efectivas. No hay nada tan desalentador como hablar de cosas sobre las que no se tiene ninguna influencia.

**La definición de roles:** ningún «consejo» puede funcionar sin un presidente y un secretario de la sesión. Ninguna instancia puede ser operativa si los roles no están definidos o no son respetados.

**El respeto al modo de funcionamiento previsto:** el orden del día ha de ser respetado; las cesiones de palabra han de ser conformes al reglamento elaborado conjuntamente; hay que atenerse a los horarios escrupulosamente... De otro modo, hay peligro de que el marco entero se descomponga y pierda credibilidad.



**La presencia de una memoria:** hay que remitirse, por sistema, en cada sesión, a las conclusiones de la sesión anterior, y examinar si se han aplicado y respetado realmente. Hace falta una mínima «jurisprudencia» para que el grupo no lo rediscuta todo, para evitar injusticias, y también, ante cada hecho nuevo, para realizar comparaciones que siempre serán ricas en enseñanzas. De ahí que sea indispensable un «diario de a bordo» del «consejo».

**El realismo del enseñante:** el «consejo» no es un organismo autogestionado sin presencia de ningún adulto. Suponerlo capaz de funcionar de ese modo sería negar la necesidad de la educación. El o los adultos presentes en el «consejo» deben intervenir sin vacilación en cuanto surja una emergencia: la seguridad física o psicológica de un niño, un exceso de riesgo adoptado por el grupo, la manipulación del grupo por líderes eficaces y peligrosos. La instauración de un «consejo» no significa la renuncia del maestro a ejercer el poder; significa situar el poder en el sitio que de veras le corresponde: allí donde el poder garantiza la expresión, el aprendizaje y el desarrollo óptimo de todos y cada cual. Fernand Oury nos advierte vigorosamente en cuanto a eso: *«Ocurre a menudo que demócratas optimistas o escrupulosos, entusiasmados por ideologías llamadas vanguardistas, se nieguen a intervenir en un grupo. Bajo pretextos éticos, el maestro rechaza el poder. La experiencia replica, ordinariamente, así: el grupo entero, los más frágiles y el mismo maestro claudicante no tardan en ser manipulados a su antojo por los elementos más dinámicos. La continuación, ya se sabe: después de la fiesta y de la agitación gozosa, vienen la ansiedad, el hastío, la apatía depresiva, en espera de la tranquilizadora recaída bajo un control. En el mejor de los casos, el enseñante, curado por siempre de lo que llamaba "la nueva educación", vuelve a subir como puede a la tarima para reemprender el curso»* (Oury & Vasquez, 1981, p. 478).

Así entendido, el «consejo» no tiene, evidentemente, nada de solución milagrosa a los problemas de la escuela. Sencilla-

mente permite entrar en una lenta y difícil construcción de la Ley que permita a cada cual, en el seno de una colectividad más apaciguada, atreverse a decir lo que opina y hacerse «obra de sí mismo».

Pero la instauración de esa estructura no es fácil por otra razón que no hay que ocultar: cuando un educador pide a un niño o a un adolescente que se abstenga de ceder a un impulso inmediato y asista al «consejo» para dar a conocer un punto de vista que entonces tendrá que argumentar dentro de un marco concreto, le está exigiendo una cosa muy difícil. Claro que hay que apostar a que esa interdicción del paso inmediato al acto adquirirá, a su tiempo, todo su sentido, cuando el alumno comprenda que, en realidad, esa interdicción le autoriza... le autoriza el acceso a formas infinitamente más elevadas y satisfactorias de expresión..., le permite sobreponerse al placer inmediato para acceder a un deseo y poner en obra su voluntad. Pero esos descubrimientos llegarán más adelante. En el instante de la interdicción del paso al acto por parte del educador, se trata de una auténtica interdicción que es vivida como tal, con todas las frustraciones que eso supone. Es entonces cuando la determinación del adulto se ve sometida a prueba: ha de tomar a su cargo las frustraciones inevitables de la interdicción, asumiéndolas plenamente sin por ello renunciar a hacer que el alumno descubra, con el tiempo, a qué autoriza la interdicción. Es una posición delicadísima, pero es una posición educativa esencial.

Estamos en las antípodas de la actitud del doctor Frankenstein: el educador no abandona al otro a sus impulsos para luego reprocharle que lo haya hecho; construye un marco en el que el otro pueda ir descubriendo reglas básicas de la socialidad que le permitan obrar por sí mismo, permitiendo que los demás hagan lo mismo y viendo el carácter profundamente solidario de esos dos procesos.

## «Hacer compartir la cultura», o la modestia de lo universal

*«¿Quién buscaría el saber de un modo tan insensato que enviase a su hijo a la escuela para saber qué piensa el maestro?»*, se preguntaba ya San Agustín. Lo cierto, se nos dirá, es que el maestro no enseña lo que piensa sino lo que sabe, lo que ha recibido de otros maestros que, a su vez, lo habían recibido de sus maestros. Aunque los saberes hayan evolucionado, aunque hoy se renueven más aprisa que las generaciones, lo que hace que sean una cosa distinta de las opiniones, lo que los asigna a una cultura, lo que les da legitimidad para ser enseñados, es que los sustenta una historia. En ciertos aspectos, es exacto, pues, decir que la escuela debe ser «conservadora» (Arendt, 1989): mantiene el vínculo entre generaciones, lo reconstituye cuando peligra, permite que cada generación no tenga que reempezar desde cero, y exorcisa ese miedo al abandono que atenaza a la humanidad desde que los hombres, en las paredes de Lascaux, invocaban a seres misteriosos cuya misión, probablemente, era responder a su petición desesperada de paternidad. Interrogaban así al mundo y buscaban, a su modo, responder a la pregunta fundamental que se hace la criatura de Frankenstein: *«¿Quién era yo, entonces, exactamente? Lo ignoraba todo de mi creación y de mi creador. [...] Esa pregunta surgió de nuevo en mi espíritu sin que pudiera contestar a ella más que con gemidos lamentables»* (Shelley, 1818).

Los alumnos no van, pues, a la escuela para averiguar qué piensa el maestro, sino para saber quiénes son ellos mismos, qué los ha constituido, qué herencias pueden reclamar, qué pueden traicionar o subvertir. Van a la escuela para descubrir en ella, según la hermosa fórmula retomada por Danièle Sallenave, «el don de los muertos».

Se dirá, quizá, que hay disciplinas en las que la tradición cultural es secundaria respecto al método de pensamiento aplicado y que ahí el maestro sí que ha de desvelarse. Jacques Muglioni, que sigue siendo el pensador de referencia en cuanto a enseñanza de la filosofía, describe la «lección de filosofía» como expresión de un pensamiento vivo que se contruye delante de los alumnos y puede invitarles, por su exigencia de racionalidad, de precisión conceptual, y por el trabajo que realiza sobre sí mismo, a ejercer su propia reflexión (Muglioni, 1993, pp. 100-109). Pero, por una parte, el profesor ejerce ahí el

pensamiento sobre objetos culturales susceptibles, al mismo tiempo, de alimentarlo y sostenerlo. Y, por otra parte, el rigor mismo de esa reflexión forma parte de la herencia fundacional por medio de la cual el niño puede construirse.

El enseñante es, pues, siempre un «pasador», un mediador a una cultura sin la cual el que llega vagaría en una búsqueda desesperada de sus orígenes, de palabras con que pensar sus emociones y cuidar sus heridas, de herramientas para entender el mundo y dar sentido a los hechos con que topa, de conceptos para acceder a la comprensión de lo que le ocurre y de lo que ocurre a sus semejantes. La cultura, para él, es ese conjunto de objetos legados por los hombres, a lo largo de toda una historia sin la cual no puede advenir ninguna comprensión... esa comprensión que, según la excelente definición que da de ella Christian Bobin, *«es la fuerza, solitaria, para extraer del caos de la propia vida el puñado de luz suficiente para iluminar hasta algo más allá de uno mismo; hasta el otro, allá abajo, extraviado, como nosotros, en la oscuridad»* (Bobin, 1996, p. 25).

La cultura, por supuesto, no garantiza la comprensión; el tenerla (si es que ese término es aplicable) no significa que, gracias a ella, yo sea capaz de ir hacia el otro y entenderle; de escapar de mi soledad ayudándole a que escape de la suya. Pero me permite acceder a lo que me vincula a él, a esos objetos en los que podemos reconocernos ambos, y así me proporciona los medios sin los cuales no hay ningún verdadero ejercicio de comprensión, sin los cuales no hay nada más que desesperación y delirio.

Debe haberse observado que, hablando del maestro como «pasador», nos estamos refiriendo, realmente, a la «cultura» y no a las «disciplinas escolares» en su acepción tradicional; porque las disciplinas escolares no son en absoluto «esencias eternas e inmutables»; son construcciones sociales provisionales que toman cosas prestadas de campos epistemológicos heterogéneos; que son resultado de compromisos difíciles entre las fuerzas sociales y las exigencias de la institución; que evolucionan según las circunstancias y según las influencias que reciben (Meirieu, 1993, pp. 117-129; Develay, 1995). Las



«disciplinas escolares» representan, en realidad, en su misma textura, en las decisiones sobre contenidos que su delimitación supone, en los estudiados equilibrios que la institución escolar hace que mantengan unas respecto a otras, unas opciones culturales implícitas. Cada sociedad adopta unas disciplinas escolares, traza sus fronteras, define los saberes que las constituyen en función de lo que considera esencial transmitir al que llega. Por eso unas disciplinas han desaparecido hoy de la escuela secundaria (la higiene, la retórica, los trabajos manuales o la astronomía), otras se han modificado profundamente (lenguas vivas, idioma, geografía), otras han sido introducidas recientemente (economía, tecnología), otras están todavía en discusión (la informática o la cultura religiosa), y otras han sido extrañamente olvidadas (como el derecho o la sociología). Las opciones que anteponen la educación física a la formación religiosa, la enseñanza de los grandes textos a la gramática estructural, no son, en absoluto, inocentes. Son elecciones decisivas que dan testimonio del perfil de hombre y de sociedad que se quiere preparar. Y lo mismo ocurre dentro de cada "disciplina": que se prefiera el resumen de texto a la explicación de texto, que se insista en el álgebra en detrimiento de la geometría, que se empiece, en física, con la electricidad y no con la óptica, que se pase someramente por el tema de las Cruzadas y no se hable de las guerras coloniales..., nada de eso cae por su propio peso. Todo es discutible en el seno de una sociedad que ha de preguntarse qué saberes, qué cultura son necesarios para que cada cual se inscriba en su historia, la entienda y sea en ella un actor.

Ahora bien: el criterio, ahí, en nuestra opinión, sigue siendo «la universalidad» de los saberes y los conocimientos. *«Porque sería una extraña educación aquélla que renunciase de golpe al horizonte posible de una dimensión universal en la que pudiera haber concordancia entre los hombres. Sería extraña porque arruinaría la posibilidad misma de seguir educando, limitaría artificialmente un proceso que ella misma habría desencadenado, decretaría de modo artificial la exclusión de determinados sujetos de lo que, sin embargo, ella misma habría designado como una necesidad»* (Meirieu, 1991, p. 73). Enseñar es tratar de comunicar lo más grande y lo más

hermoso que los hombres han elaborado pero también es, por definición, tratar de comunicarlo a todos. Renunciar a enseñar determinadas cosas a determinadas personas no sólo significa inscribirse en un proceso de selección y exclusión; significa también confesar que lo que se enseña «no vale para todos», es decir, en último término, que no conlleva ninguna universalidad y pierde toda legitimidad para ser enseñado en el marco del «contrato cultural común» en que se basa la unidad posible de los hombres. Claro que podrá enseñarse en el marco de una especialización profesional... pero ése es un problema completamente diferente que no ha de hacer olvidar el primero.

Es decir: la universalidad de la que hablamos no puede ser una universalidad impuesta, porque se construye por medio de la adhesión de los hombres y no de la concertación de las élites. Lo que hace que *Los miserables,* de Victor Hugo, sea una obra universal, una obra digna de ser enseñada, no es la decisión de un grupo de hombres de admitir a su autor en la Academia Francesa; es el trabajo incansable de los profesores que han conseguido comunicar, mediante ese texto, emociones esenciales... y han logrado que la complejidad y la exigencia de lo humano, llevadas a su grado más elevado, sean compartidas gracias al personaje de Jean Valjean. En otros términos: hay que afirmar, para evitar todas las formas posibles de dogmatismo, que «el alumno es la medida de todos los saberes»; no para relativizar los saberes sino, por el contrario, para dejar muy claro que es la exigencia de universalidad de la que son portadores esos saberes lo que los hace dignos de que haya disciplinas escolares que se los apropien y los inscriban en programas y cursos para que cuantos más mejor accedan a ellos.

La exigencia de universalidad introduce así, en la enseñanza, paradójicamente, una especie de modestia esencial. El maestro no puede imponer saberes en nombre de su universalidad, sino que debe poner a prueba esa universalidad en el acto mismo de transmitirlos. La transmisión, entonces, no es coacción, negación de la libertad del otro, sino, precisamente, un reconocimiento de esa libertad. *Es porque no debo someter al otro a mi saber, sino que he de someterle mi saber, que escapo definitivamente a la tentación demiúrgica de Frankenstein.*

# ESTROFA DE CONCLUSIÓN: SOBREPONERSE SIEMPRE A LA PRISA POR TERMINAR

En un estudio reciente, *Prométhée, Faust, Frankenstein. - Les fondements imaginaires de l'éthique,* Dominique Lecourt considera la novela de Mary Shelley como una advertencia contra la fascinación que ejerce en los hombres «el brebaje embriagador» del conocimiento. Según Lecourt, *«el orden de la naturaleza es el único que merece respeto. Pero ese orden se sacraliza: puede indicar, sin equívoco, qué separa el bien del mal. Para el hombre, querer infringirlo es "incurrir en impiedad"»* (Lecourt, 1996, p. 103). Víctor Frankenstein lo averigua a sus expensas. No le queda, como consuelo, nada más que la decisión de Walton, el explorador en busca del polo que le recoge en el mar helado, de renunciar a su propia «búsqueda insensata» y volver a Londres. Con eso, explica Lecourt, *«la autora da a entender que la ciencia ha alcanzado unos límites que sería peligroso tratar de franquear. El espíritu de investigación es condenado en sí mismo: Walton renuncia a una exploración del polo y a una investigación sobre el origen del magnetismo terrestre. La versión moderna de Prometeo pretende tener un valor disuasivo» (ibid.,* p. 105).

La intención, en el fondo, vendría a ser, mediante la evocación de lo que se manifiesta como «el mal radical», «congelar el progreso de los conocimientos más preciosos» (*ibid.*, p. 153), vedar la investigación en campos científicos nuevos y, en vez de inventar «nuevos valores que se correspondan con un acrecentamiento del ser» y acompañen el progreso científico, diabolizar cualquier prospección para que nadie atente contra

los dogmas ni las iglesias que los defienden. De ese modo, *Frankenstein,* novela que a menudo ya es interpretada como una parábola antijacobina inspirada por una hipotética sociedad secreta revolucionaria con sede en Ingolstadt, se convierte en una fábula filosófica orientada a conjurar los peligrosos avances de una ciencia amenazadora. De ahí que no quepa duda que Rousseau hubiese obtenido algunas satisfacciones de haber conocido al doctor Víctor Frankenstein: hubiera visto en su historia una confirmación de sus tesis sobre el carácter pernicioso del progreso técnico. Pero he ahí el motivo mismo para que desconfiemos de la metáfora, porque el ataque contra el conocimiento, aunque éste sea científico, no es nunca inocente.

Nos han repetido mil veces, y nos lo creemos, que «la ciencia sin conciencia no es más que una ruina del alma»; pero, ¿qué sería una conciencia sin la ciencia? Apenas un pensamiento, algo así como una emoción incapaz de expresarse, entrampada en la materialidad de las cosas, aplastada bajo el peso de acontecimientos que sería incapaz de comprender y, *a fortiori,* de dominar. Porque la ciencia es el instrumento; es la posibilidad de prever y anticiparse, de localizar constantes en el moverse incesante de nuestras experiencias y de no tener que volver a cometer siempre los mismos errores. La ciencia es la libertad, tan evidente para nosotros y, sin embargo, adquirida a tan alto precio en el curso de los siglos, para acondicionar un territorio donde podamos vivir sin sufrir intemperies y comunicarnos con nuestros semejantes con la certidumbre, sino de comprendernos, al menos de entendernos. La ciencia es, también, la esperanza de no sufrir demasiado en nuestro cuerpo y tener en jaque, por medio de la medicina, anque sea modestamente, el arbitrio insoportabale de la enfermedad.

Hay que desconfiar también, pues, del mito de Frankenstein, e inquietarse por el oscurantismo que puede propiciar. Hay que trazar firmemente las fronteras frente a quienes puedan argüir la imposibilidad de concebir «la educación como fabricación» con objeto de recusar cualquier investigación sobre la educación.

Fuera ambigüedades. Rechazamos de plano toda concepción tecnicista de la educación y no podemos aceptar, por ejemplo, lo que escribe el investigador norteamericano Darling Hammond en relación a los Estados Unidos: *«Los alumnos constituyen una materia prima que ha de ser transformada por la escuela según procedimientos precisos. Cuando los resultados no son satisfactorios, la solución consiste en introducir procedimientos todavía más detallados que enmarquen la práctica»* (citado en Berthelot, 1994, p. 122). Lo hemos dicho y repetido: no se fabrica un sujeto por acumulación de influencias o de condicionamientos; no se hace un alumno agregando conocimientos; no se genera mecánicamente la intención de aprender por medio de la organización de dispositivos. Pero no permitamos, tampoco, que un sujeto se construya en medio de la indiferencia a las influencias que recibe, privándole de conocimientos o dejando que disponga de ellos a su discreción, absteniéndonos de crear situaciones de aprendizaje o de comunicación bajo pretexto de respetar su libertad y de no mancillar la cultura.

La pedagogía no puede prescindir de saberes específicos. No podemos argüir que, por cuanto que su objeto es un sujeto, la pedagogía es, en ese sentido, lo que hemos denominado «una acción sin objeto», y remitirnos entonces tan sólo al carisma del educador y al azar de los encuentros favorables. Simplemente, la pedagogía no debe confundirse de tarea: la suya no consiste en idear y ajustar procedimientos hábiles para burlar la libertad del niño y sojuzgarlo mejor. Consiste en idear, sin cesar, aplicando a ello toda la inteligencia de que el hombre sea capaz, condiciones que posibiliten compartir saberes, el goce de descubrirlos, la felicidad de sentirse en condiciones de hacer propia la herencia de los hombres, prolongarla y superarla. La pedagogía debe proseguir e intensificar sus investigaciones y trabajos en ámbitos que, en esos terrenos, siguen en gran medida inexplorados: las relaciones entre los aprendizajes cognitivos y la socialización, las condiciones que favorecen la transferencia de conocimientos, los obstáculos de todo orden que bloquean el acceso a los saberes, las modalidades de una verdadera interacción entre iguales que permita el desarrollo de todos, la gestión del tiempo pero también del material y de la arquitectura escolares para que cada cual encuentre su puesto

en la escuela, las modalidades de una verdadera formación pedagógica de los maestros, etcétera.

La pedagogía es *praxis*. Es decir: ha de trabajar sin cesar sobre las condiciones de desarrollo de las personas y, al mismo tiempo, ha de limitar su propio poder para dejar que el otro ocupe su puesto. No debe resignarse jamás en el ámbito de las condiciones, pero no por eso ha de dejar de aplicarse obstinadamente al de las causas. No puede caer en el fatalismo sin negarse a sí misma, ni puede ser manipuladora sin abandonar la vocación que le es propia. Es acción precaria y difícil, es acción obstinada y tenaz, pero desconfía, por encima de todo, de la prisa en terminar.

# BIBLIOGRAFÍA

AGUSTÍN, SAN. *De Magistro*. En: *Obras*. Madrid: Católica (1965-1967).

ALAIN (1986). *Propos sur l'éducation*. Paris: PUF.

ARENDT, HANNAH (1983). *La condition de l'homme moderne*. Paris: Calmann-Lévy. (Paidós, 1993).

—(1989). *Entre el pasado y el futuro*. Madrid: Península (1996).

ARNIM, ACHIM VON (1812). Isabel de Egipto. Barcelona: Bruguera (1982).

BACHELARD, GASTON (1972). *La formación del espíritu científico*. Madrid: Siglo XXI (1984).

BERTHELOT, JOCELYN (1994). *Une école de son temps*. Québec: CEQ - Éditions Saint-Martin.

BOBIN, CHRISTIAN (1996). *L'inespérée*. Paris: Folio.

BORGES, JORGE LUIS (1967). *El libro de los seres imaginarios*. Barcelona: Bruguera (2ª ed.) (1983).

BRETON, PHILIPPE (1995). *À l'image de l'homme - Du Golem aux créatures virtuelles*. Paris: Le Seuil.

CARROLL, LEWIS (1865). *Alicia en el país de las maravillas*. Madrid: Alianza (1982).

CASTORIADIS, CORNÉLIUS (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris: Le Seuil.

CHALAGUIER, CLAUDE (1992). *Travail, culture et handicap*. Paris: Bayard

COCTEAU, JEAN (1934). *La machine infernale*. Paris: Le Livre de Poche (1994).

COLLODI, CARLO (1881). *Pinocho*. Barcelona: Gaya Ciencia (1980).

COUSINET, ROGER (1950). *Formación del educador.* Barcelona: Planeta (1980).
DEMOUGIN, JACQUES (sous la direction de) (1994). *Dictionnaire des littératures françaises et étrangères.* Paris: Larousse.
DEVELAY, MICHEL (1996). *Donner du sens à l'école.* Paris: ESF éditeur.
—(sous la direction de) (1995). *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines.* Paris: ESF éditeur.
DUBET, FRANÇOIS & MARTUCCELLI, DANILO (1996). *À l'école. - Sociologie de l'expérience scolaire.* Paris: Le Seuil.
DURAND, GILBERT (1984). *L'imagination symbolique.* Paris: PUF - Quadrige.
DURAS, MARGUERITE (1990). *Lluvia de verano.* Barcelona: Tusquets (1995).
DURU-BELLAT, MARIE & HENRIOT-VAN ZANTEN, AGNÈS (1992). *Sociologie de l'école.* Paris: Armand Colin.
FEUERSTEIN, REUVEN (1994). «L'expérience de l'apprentissage médiatisé». In: *Imaginer, apprendre, comprendre - Les entretiens Nathan 4,* pp. 205-221.
FOUCAULT, MICHEL (1975). *Vigilar y castigar.* Madrid: Siglo XXI (1982).
GIRARD, RENÉ (1981). *Des choses cachées depuis la fondation du monde.* Paris: Grasset.
HAMELINE, DANIEL (1973). *Maîtres et élèves.* Paris: Classiques Hachette.
—(1977). Le domestique et l'affranchi. Paris: Éditions Ouvrières.
HAMELINE, DANIEL & DARDELIN, MARIE-JOËLLE (1977). *La liberté d'apprendre - situation 2.* Paris: Éditions Ouvrières.
HANNOUN, HUBERT (1995). *Les penseurs de l'éducation.* Paris: PUF.
HEGEL, GEORG WILHELM FRIEDRICH (1807). *Fenomenología del espítitu.* Madrid: Fondo de Cultura Económica (1981).
HOUSSAYE, JEAN (sous la direction de) (1994). *Quinze pédagogues - Leur influence aujourd'hui.* Paris: Armand Colin.
—(1995). *Quinze pédagogues - Textes choisis.* Paris: Armand Colin.



IMBERT, FRANCIS (1985). *Pour une praxis pédagogique.* Vigneux: Matrice.
—(1987). *La question de l'éthique dans le champ éducatif.* Vigneux: Matrice.
—(1992). *Vers une clinique du pédagogique.* Vigneux: Matrice.
—(1994). *Médiations, institutions et loi dans la classe.* Paris: ESF éditeur.
—(1996). «L'image ou la parole». In: Pascal Bouchard (producteur). *La question du sujet en éducation et en formation.* Paris: L'Harmattan, pp. 147-179.
JEAN, GEORGES (1994). *Voyages en utopie.* Paris: Gallimard.
JONAS, HANS (1993). *El principio responsabilidad.* Barcelona: Herder (1995).
KAFKA, FRANZ (1919). *En la colonia penitenciaria.* Barcelona: Labor (1976).
KANT, EMMANUEL (1980). *Réflexions sur l'éducation.* Paris: Vrin.
KOJÈVE, ALEXANDRE (1947). *Introduction à la lecture de Hegel.* Paris: Gallimard.
LA GARANDERIE, ANTOINE DE (1980). *Les profils pédagogiques.* Paris: Le Centurion.
LAFFITTE, RENÉ (1985). *Une journée dans una classe coopérative.* Paris: Syros.
LANE, HADRIAN (1979). L'ENFANT SAUVAGE DE L'AVEYRON. Paris: Payot.
LECERCLE, JEAN-JACQUES (1994). *Frankenstein: mythe et philosophie.* Paris: PUF.
LECOURT, DOMINIQUE (1996). *Prométhée, Faust, Frankenstein. - Fondements imaginaires de l'éthique.* Paris: Les empêcheurs de penser en rond.
LÉVI-STRAUSS, CLAUDE (1962). *El pensamiento salvaje.* Madrid: Fondo de Cultura Económica (1975).
LEVINAS, EMMANUEL (1985). *Le temps et l'autre.* Paris: PUF.
MALSON, LUCIEN (1964). *Les enfants sauvages.* Paris: Gallimard.
MAURIAC, FRANÇOIS (1939). *El mico.* Madrid: Alianza (1973).
MEIRIEU, PHILIPPE (1984). *Apprendre en groupe? Tome 1: Itinéraire des pédagogies de groupe. Tome 2: Outils pour apprendre en groupe.* Lyon: Chronique Sociale.

—(1985). *L'école, mode d'emploi.* Paris: ESF éditeur.
—(1987). *Apprendre, oui... mais comment.* Paris: ESF éditeur.
—(1989). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau.* Paris: ESF éditeur.
—(1991). *Le choix d'éduquer.* Paris: ESF éditeur.
—(1993). *L'envers du tableau.* Paris: ESF éditeur.
—(1995). *La pédagogie entre le dire et le faire.* Paris: ESF éditeur.
MEIRIEU, PHILIPPE & DEVELAY, MICHEL (1992). *Émile, reviens vite, ils sont devenus fous.* Paris: ESF éditeur.
MEYRINK, GUSTAV (1915). *El Golem.* Barcelona: Tusquets (1972).
MOLES, ABRAHAM (1971). «Le judaïsme et les choses». In: Moles, Abraham. *Tentation et action de la conscience juive.* Paris: PUF.
MONTAIGNE, MICHEL DE (1580-1595). *Ensayos completos.* Barcelona: Iberia (1968).
MUGLIONI, JACQUES (1993). *L'école ou le loisir de penser.* Paris: CNDP
NOIZET, GEORGES & CAVERNI, JEAN-PIERRE (1978). *Psychologie de l'évaluation scolaire.* Paris: PUF.
OURY, FERNAND; OURY, JEAN & POCHET, FRANÇOISE (1986). *L'année dernière j'étais mort, signé Miloud.* Vigneux: Matrice.
OURY, FERNAND & THÉBAUDIN, FRANÇOISE (1995). *Pédagogie institutionnelle.* Vigneux: Matrice.
OURY, FERNAND & VASQUEZ, AÏDA (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle.* Paris: Maspero.
—(1981). *De la classe coopérative á la pédagogie institutionelle.* Paris: Maspero.
PAGNOL, MARCEL (1988). *Le temps des amours.* Paris: Éditions de Fallois.
PERRENOUD, PHILIPPE (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris: ESF éditeur.
PESTALOZZI, JOHANN HEINRICH (1801). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. [Comment Gertrude instruit ses enfants.* Yverdon-les-Bains: Centre de documentation et de recherche Pestalozzi (1985)].



—(1985). *La lettre de Stans.* Yverdon-les-Bains: Centre de documentation et de recherche Pestalozzi.
—(1994). *Mis investigaciones sobre el curso de la naturaleza.* Centro Editor de América Latina (1967).
REBOUL, OLIVIER (1980). *Qu'est-ce qu'apprendre?* Paris: PUF.
—(1989). *La philosophie de l'éducation.* Paris: PUF.
—(1989). «Les valeurs de l'éducation». In: André Jacob (directeur). *Encyclopédie universelle. Tome I: L'univers philosophique.* Paris: PUF.
REY, BERNARD (1996). *Les compétences transversales en question.* Paris: ESF éditeur.
RICOEUR, PAUL (1990). *Soi-même comme un autre.* Paris: Le Seuil.
—(1995). *La critique et la conviction.* Paris: Calmann-Lévy.
ROSENTHAL, ROBERT A. & JACOBSON, LENORE (1980). *Pygmalión en la escuela.* Madrid: Marova.
ROUSSEAU, JEAN-JACQUES (1762). *Emilio o la educación.* Barcelona: Bruguera (1979).
—(1964). *Pygmalion.* In: Rousseau, Jean-Jacques. Oeuvres complètes. Paris: La Pléiade, Tome 2, pp. 1.224-1.231.
SHAW, GEORGE BERNARD (1913). *Pigmalión.* Barcelona: Bruguera (1982).
SHELLEY, MARY (1818). *Frankenstein.* Barcelona: Laertes (1994).
SPARK, MURIEL (1989). *Mary Shelley, la mère de Frankenstein.* Paris: Fayard.
YENDT, MAURICE (1996). *Présentation de l'adaptation de Pinocchio.* Lyon: Théatre des Jeunes Années.

Este libro de Frankenstein educador
se terminó de imprimir
en los talleres gráficos de
Romanyà/Valls, S.A.
Verdaguer, 1 - 08786 Capellades
el día 19 de Marzo de 2001